Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz



Bernard Aucouturier

Biblioteca de Infantil 7

Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz

Bernard Aucouturier

Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz

Biblioteca de Infantil 7 GRAÓ

Título original: *Les fantasmes d'action et la pratique psychomotrice*

Colección Biblioteca de Infantil
Directores de la colección: Vicenç Arnaiz y Cristina Elorza
Serie Didáctica de la expresión corporal

C/ Francesc Tàrrega, 32-34. 08027 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: octubre 2004
2.ª edición: octubre 2005
3.ª edición: marzo 2007
ISBN: 978-84-9980-699-0
D.L.: B-16.105-2007

Diseño: Maria Tortajada Carenys
Impresión: Imprimeix
Impreso en España

Mi agradecimiento a los formadores y formadoras de la ASEFOP (Asociación europea de escuelas de formación para la Práctica Psicomotriz Aucouturier) por haberme empujado a escribir este libro. También agradezco de manera muy especial el apoyo incondicional, la atención y el afecto de mi esposa, Michelle Aucouturier, durante la realización de esta obra.

Tours, 1 de enero de 2004

Índice

Si nadie, nunca,
Nos hubiera tocado,
Seríamos paralíticos

Si nadie, nunca,
Nos hubiera hablado,
Seríamos mudos

Si nadie, nunca,
Nos hubiera sonreído,
– y mirado –
Seríamos ciegos

Si nadie, nunca,
Nos hubiera amado
No seríamos
«nadie».[1]

(Paul Beaudiquey)[2]

Poema escrito en una pared del aeropuerto de Johannesburgo, que un amigo de Nápoles me regaló, como metáfora de la práctica psicomotriz.

---

1. Si personne, jamais, / ne nous avait touchés, / nous serions des infirmes // Si personne, jamais, / ne nous avait parlé, / nous serions des muets // Si personne, jamais, / ne nous avait souri, / - et regardé - / nous serions des veugles // Si personne, jamais, / ne nous avait aimés, / nous ne serions / "personne"
2. Poema extraído de la obra de Paul Beaudiquey (1988): *Pleins signes*. Paris. Édition du Cerf.

Introducción

Llegado al final de una carrera profesional en el Centro de Práctica Psicomotriz de Tours, donde he ejercido durante treinta y cinco años, hoy quiero rendir cuentas mostrando la práctica y los conceptos que progresivamente han ido emergiendo de mi experiencia educativa y clínica.

En el transcurso de estos años he tenido la posibilidad de observar y de desarrollar mi práctica con multitud de niños y niñas de la escuela infantil (0-6)[3], en el ámbito de mi actividad educativa y preventiva, también con niños que muestran dificultades en el parvulario o en la escuela primaria y con niños de escuelas de educación especial que presentan trastornos más graves del comportamiento o de la inteligencia.

Estas referencias permanentes tanto al «desarrollo normal» como al que no lo es me ha facilitado el estudio del desarrollo infantil y de sus dificultades para poder poner las bases de las prácticas psicomotrices necesarias para una evolución más armónica por la vía corporal.

Hoy me resulta difícil hacer una abstracción de todo ello porque durante estos años como psicomotricista, mi actividad educadora por una parte y la práctica de ayuda al niño con dificultades por otra, se han enriquecido mútuamente pero a la vez se han diferenciado netamente y se han clarificado. Los últimos diez años como profesional en el Centro de Tours han sido fructíferos para la elaboración de las líneas maestras y los principios fundamentales de las prácticas psicomotrices educativa y terapéutica. En efecto en estos años muchas personas del mundo de la educación, de la psicología y del psicoanálisis se han interesado en estas prácticas y han contribuido, con sus observaciones, a su profundización, desde aquí mi agradecimiento.

Personalmente, en los últimos quince años, he privilegiado la expresión oral, a través de cursos y conferencias y me he apoyado en el análisis de documentos audiovisuales y por esta razón la expresión escrita ha quedado más bien relegada.

Con este libro intentaré reparar este olvido reuniendo las ideas y los principios con la coherencia filosófica y psicológica necesarias para comprender y ayudar al niño en su desarrollo.

La «herramienta» producida no pretende ser un modelo a imitar sino proponer un marco de referencia que permita a cada profesional la libertad para innovar e utilizar su propio estilo en su manera de ser y de hacer. Espero que esta obra permita que cada uno se cuestione acerca de su profesión y de su manera de llevarla a la práctica.

Una referencia clave para la práctica psicomotriz es el concepto de *fantasma de acción* salido de las experiencias corporales compartidas entre la madre y el bebé. Los fantasmas de acción animan todas las actividades y juegos del niño[4] y facilitan el acceso al sentimiento de continuidad del placer de ser uno mismo, abierto a los demás.

Algunas de las referencias teóricas y prácticas que se describen en estas páginas son conocidas, ya que se han ido transmitiendo a través de Seminarios en las escuelas de la ASEFOP[5] a los alumnos que se han formado y se forman en la Práctica Psicomotriz educativa o terapéutica. Estos profesionales no se pueden contentar con la repetición de modelos ni con imitaciones que despersonalizan y desresponsabilizan. Las referencias teóricas, aunque no sean perfectas, o precisamente por ello, pueden ayudar a los psicomotricistas a superar su impotencia frente a la complejidad del comportamiento de los niños, dándoles la seguridad y coherencia necesarias entre lo que hacen y lo que dicen para poder ayudar a los niños con más efectividad.

Las referencias teóricas y prácticas no han de ser una restricción sino las claves de la libertad de pensamiento, de acción y de creación de todo psicomotricista.

Por esto para enseñar la práctica psicomotriz utilizamos el análisis de documentos audiovisuales y ejemplos clínicos como estrategia para llegar a los conceptos teóricos. Esta dinámica, esencial en nuestra pedagogía, nos permite articular íntimamente la teoría con la práctica evitando un discurso demasiado abstracto, sin raíces en la experiencia.

Ante todo se ha de clarificar el concepto de *psicomotricidad* en su sentido más amplio. El concepto de psicomotricidad pertenece al ámbito del desarrollo psicológico y se refiere a la construcción somatopsíquica del ser humano con relación al mundo que le rodea. La psicomotricidad pone en evidencia la complejidad del desarrollo del ser humano.

La psicomotricidad pone el acento en la construcción somatopsíquica del niño. Efectivamente las experiencias corporales en interacción con el mundo circundante fundamentan el psiquismo, desde las representaciones inconscientes más originarias a las más conscientes.

La psicomotricidad es una invitación a comprender todo lo que expresa el niño de si mismo por la vía motriz, una invitación a comprender el sentido de sus conductas.

Entendiendo así la psicomotricidad podemos discernir mejor entre la práctica psicomotriz educativa y preventiva y la práctica de ayuda con orientación terapéutica.

La *práctica psicomotriz educativa y preventiva* es una práctica que acompaña las actividades lúdicas del niño. Está concebida como un itinerario de maduración que favorece el paso del «placer de actuar[6] al placer de pensar» y permite que el niño se

asegure frente a las angustias.

La práctica educativa se ofrece a los niños desde el período en que *hacer es pensar*, al período en que *pensar* es únicamente *pensar el hacer* y más allá del *hacer*, aproximadamente hasta los siete años. La escuela infantil (0-6) es el lugar privilegiado para desarrollar esta práctica: pero hay niños y niñas, con algún retraso en su desarrollo psicológico, que pueden beneficiarse de ella hasta más adelante.

La *práctica de ayuda terapéutica* (*la terapia psicomotriz*) se propone a un niño cuando se observan alteraciones en su integración psicosomática, que limitan su proceso de aseguración frente a las angustias.

Esta práctica psicoterapéutica está dirigida a anclar el registro simbólico en el cuerpo y en los afectos de placer, por medio de una relación interactiva entre niño y terapeuta.

¿La práctica de ayuda psicomotriz ha de reservarse al ámbito de la sanidad o puede ampliarse a otros ámbitos para que de esta manera puedan beneficiarse de ella muchos más niños y niñas con dificultades?

En Francia, Alemania, Bélgica, España, Italia, Portugal, Suiza y también en Argentina, Brasil, Méjico, Perú y Uruguay se han formado numerosos profesionales en nuestras escuelas, para ayudar a los niños por medio de la práctica de ayuda psicomotriz y muchos de ellos no trabajan en las estructuras sanitarias.

En Italia desde el año 1977 (ley 5/7/1977) se produce la integración de los niños con discapacidades en la escuela infantil (0-6) y en la primaria (6-12). Algunos de estos niños con graves y variadas patologías se benefician de la práctica de ayuda psicomotriz bien integrada en la institución escolar, con profesionales que han recibido una formación específica (como la que se ofrece en las escuelas de la ASEFOP) para ofrecer esta ayuda. ¿La integración de alumnos con discapacidades en la escuela italiana ha de ser una excepción?

Esta obra se estructura en dos partes:

La primera se dedica a la génesis de los fantasmas de acción y su desarrollo a lo largo de la infancia. Se trata de un intento de comprensión psicológica del proceso de aseguración frente a las angustias por la vía corporal. Este intento se completa con el estudio de la representación de si mismo y de la expresividad motriz, conceptos que emergen directamente de los fantasmas de acción y de su simbolización.

La segunda parte se reserva a la práctica. La práctica psicomotriz educativa y la práctica de ayuda psicomotriz a niños con dificultades. En esta parte se reserva un lugar importante al estudio del encuadre necesario para iniciar y realizar esta práctica, sus objetivos y el dispositivo para su funcionamiento; también las estrategias de ayuda para

que el niño pueda cambiar y las actitudes del profesional en la relación educativa o en la ayuda especializada.

Ambas partes pueden ser leídas independientemente; el lector podrá establecer relaciones entre ambas con toda libertad.

---

3. N. de la T.: En Francia la escuela infantil (0-6), se divide en la *crèche* ('cuna') y l'*école maternelle* ('escuela maternal'). Están traducidos por *escuela infantil* o *parvulario* según el contexto; *l'école élémentaire* equivale aproximadamente a nuestra primaria actual.

4. N. de la T.: No hay en español un concepto que traduzca el concepto *enfant* de una manera neutra. El niño, incluye también el género femenino, para evitar la repetición insistente niño y niña. Asimismo, para facilitar la lectura y evitar reiteradamente el género al hablar de padres y madres, maestros y maestras, hijos e hijas, etc., se ha optado por la utilización del masculino.

5. La ASEFOP es una asociación de escuelas europeas que forman a los alumnos en la Práctica Psicomotriz Aucouturier (PPA); esta asociación se creó en 1986 y agrupa once escuelas de diferentes países.

6. N. de la T.: Se utiliza el verbo *actuar* como traducción del verbo *agir*: 'ser activo' y no simplemente 'hacer', dada la importancia de la acción en el planteamiento de Aucouturier.

Parte I
Los fantasmas de acción



1

Génesis de los fantasmas de acción

Las interacciones perinatales y los procesos de transformación

Las interacciones en el período prenatal

Interacciones biológicas y sensomotoras

Durante el período prenatal, el feto está dominado por las funciones vegetativas y sensomotoras; busca el equilibrio biológico necesario para su crecimiento y para el desarrollo óptimo de las competencias indispensables para el nacimiento y la vida extrauterina. Crecimiento que requiere una relativa constancia y un ritmo en la presencia de los objetos externos que le procura la madre para favorecer la maduración de todas las funciones.

El feto necesita la continuidad de un «envoltorio maternal» satisfactorio para la maduración de las funciones biológicas y sensomotrices. Por esto tanto el feto como la madre intentan establecer y perfeccionar una relación cada vez más estrecha, ajustando los estímulos provenientes del uno o de la otra. La calidad de las interacciones biológicas favorece las transformaciones recíprocas que, a su vez, garantizan la constancia del medio interno del feto y su equilibrio biológico; equilibrio que depende de una placenta funcional que forma «una pareja estable» con el feto y permite que la madre le transmita inmunidad y defensas y también que pueda controlar sus ritmos intrínsecos.

Las interacciones entre las funciones predominantes en el período del embarazo favorecen, según Thirion (1986):

> *[que] la madre transmita al feto [...] no sólo los elementos de su estado biológico sino también y simultáneamente los elementos de su propia esfera afectiva y mental.*

De esta manera toda modificación en el estado biológico de la madre debida a

causas diferentes puede incidir en el desarrollo del bebé.

Gracias a las constantes interacciones entre las diferentes funciones, el feto se va creando las condiciones indispensables para su equilibrio y para su adaptación al medio uterino. Como sigue diciendo Thirion (1986):

> *[el feto] se hace responsable de los intercambios que crea entre él y su madre. Se responsabiliza de sí mismo. Si la placenta es poco funcional, es algo que le ocurre a él, si los intercambios son brutales, demasiado violentos para su madre, él mismo se hará rechazar.*

En un «envoltorio maternal» satisfactorio, el feto vive intensas interacciones sensomotrices que le preparan para la vida extrauterina.

Envuelto en el líquido amniótico con una constancia térmica, está bien protegido, permanece constantemente con la espalda redondeada y se siente bien sostenido. Flotando, el futuro bebé está en constante movimiento, porque su madre se mueve. Pero el feto no conoce la inmovilidad, se mueve, cambia de posición libremente, con un movimiento independiente del de su madre. Los movimientos de la cabeza y de los diferentes segmentos corporales sensibilizan los receptores articulares, cinestésicos y cutáneos; esta incesante actividad se debe a la maduración precoz del aparato laberíntico responsable de la función del equilibrio.

Las posturas del cuerpo de la madre, sus desplazamientos y sus movimientos provocan contracciones y distensiones regulares en el útero que, a su vez, provocan por la diferencia de presión, una estimulación de la piel sobre la que va resbalando el líquido amniótico, como si fuera una ola, especialmente por la parte posterior del cuerpo.

Envuelto en el líquido amniótico, el feto oye los ruidos deformados del latido cardíaco, del abdomen, de la respiración, con sus aceleraciones y lentificaciones, oye la voz de su madre con su tonalidad propia y sus variaciones y también oye los ruidos de los objetos, las voces exteriores; se trata de estímulos tanto internos como externos que llegan a los receptores del feto después de haber sido filtrados y atenuados por los tejidos maternales. El feto se ajustará a ellos escuchando y respondiendo a través del movimiento, lo que ya significa una adaptación al mundo externo.

Por otra parte, el feto en movimiento busca contactos: toca la placenta con sus manos; con los pies, la espalda o la cabeza, también toca y empuja la pared uterina.

El desarrollo del futuro bebé depende de la calidad de las interacciones biológicas y sensomotoras y de la relativa constancia de los objetos externos que su madre le procura: objetos que el feto percibe, gracias a su carácter permanente y repetitivo, como objetos agradables que han de mantenerse, quizá ya como «objetos buenos» que han de conservarse. De este modo el feto engrama[7] una multitud de sensaciones agradables

confundidas con las de la madre que formarán un «núcleo de sensaciones» interiorizadas en todas las funciones corporales maduras.

La interiorización de este núcleo constituye un esbozo de unidad que se va reforzando a lo largo de todo el embarazo. Esta interiorización es posible gracias a la intensidad de los períodos de sueño del feto (que sueña durante las dos terceras partes del tiempo que duerme) en el curso de los cuales se «proyectaría películas de sensaciones fuertes».

Este núcleo unitario permite plantear la hipótesis de la existencia de un esbozo de «yo prenatal»; que permitiría decir a las madres que han tenido varios hijos: «¡Sabía que sería diferente porque no se movía como los otros!».

Intercambios ricos, imagen ideal...

Tomar conciencia de un embarazo produce una conmoción que se traduce en un cambio fundamental en la personalidad de la madre. Al inicio del embarazo el futuro bebé se vive más bien como un sueño pero a partir del momento en que la madre percibe los primeros movimientos de su futuro hijo se produce un cambio.

Para muchas madres los movimientos fetales son la manifestación concreta de que hay un ser humano desarrollándose en su cuerpo. Se inicia entonces una dinámica psicológica que puede ser favorable o no para la continuidad de la maduración del feto.

La percepción de los primeros movimientos, que se sienten en torno al cuarto mes aproximadamente, inicia en la madre un funcionamiento inconsciente, que irrumpe en el consciente, y que la enfrenta a su propia historia, a su infancia y a las relaciones afectivas más o menos positivas con su propia madre y también con su padre. Un funcionamiento que también la enfrenta a su propia realización sexual, a su angustia ante el nacimiento y el crecimiento de un futuro ser que ella no puede controlar.

Los primeros movimientos, la realidad del ser que lleva dentro de sí, son en el mejor de los casos, un factor de placer narcisista ante la propia creación: la madre constata con alegría la transformación de su cuerpo. Nace entonces y se desarrolla progresivamente la imagen ideal del futuro niño. Estos movimientos también son muy significativos para el progenitor, porque son la prueba de la prolongación de su ser a través de la madre y determinan desde este momento su papel de padre.

El futuro bebé es investido con las esperanzas y las emociones de sus padres: ya está en el imaginario parental. Lo imaginan único, excepcional y adornado de todas las cualidades en el futuro. La continuidad del investimiento imaginario y emocional de los padres, especialmente el de la madre que le ha engendrado, es determinante para su

futuro, para su crecimiento somático y psíquico, para desarrollar sus competencias (sensomotrices, relacionales y cognitivas) en las mejores condiciones ambientales en el útero y a partir del nacimiento.

El bebé está ahí, antes de estarlo, es soñado, imaginado por los padres, es ya un compañero de comunicación, de emociones, de juego, de vida: está seguro en estas condiciones imaginarias y afectivas. La calidad de las interacciones biológicas y sensomotrices del período prenatal tendrán su eclosión cuando en el futuro se unan a la calidad de las interacciones a partir del nacimiento.

Desde el nacimiento el bebé buscará de nuevo y por todos los medios este equilibrio, porque el nacer es sólo un momento especial en la vida de un ser en devenir como tantos otros a franquear durante el resto de la vida.

El feto se moviliza, independientemente de los movimientos y posturas de la madre, otras veces reacciona a sus desplazamientos o a su inmovilidad llegando a provocarle dolores físicos (golpes, molestias respiratorias...). La madre y el feto suelen ser muy afectivos en sus intercambios cuya calidad está ligada a la capacidad de aceptarse mutuamente. Se trata de un equilibrio que puede ser muy frágil, tanto que el feto puede llegar a romperlo con una salida prematura, si no alcanza las competencias necesarias para su supervivencia o en el caso de que el entorno «interior» le sea excesivamente desfavorable.

En los casos, la mayoría, de aceptación recíproca, los ajustes posturales y motores, acompañados por las palabras de la madre, pueden considerarse el preludio del diálogo tonicoemocional que tendrá toda su importancia a partir del nacimiento, son ajustes que anticipan la calidad de una comunicación no verbal futura muy profunda entre madre e hijo.

En palabras de Thirion (1986):

> *[son] momentos de alegría y de comunicación en que el bebé reacciona a una estimulación, se divierte haciéndose tocar el talón, o liberándose cuando se le arrincona, se desplaza lentamente dentro del útero para acercarse a una mano que se ha colocado plana cerca de él, como un gatito que se acerca para que se le acaricie el lomo, momentos de bienestar, en que como por casualidad pueden encontrarse porque los dos, madre e hijo, están disponibles a la vez.*

A la vez que se producen estos intensos intercambios no verbales, la madre habla a su futuro bebé, le canta la vida, le prepara para la separación al considerarle sujeto de diálogo. Le trata como si ya estuviera fuera aún estando dentro y así le inscribe en la representación. Pero si la madre alguna vez se siente demasiado cansada por la intensa actividad motriz de su futuro bebé, tal vez porque le cuesta soportar esta intrusión

creciente en su cuerpo, su inmovilidad prolongada puede provocar angustia en el feto, unida a una fuerte emoción.

Como concluye Thirion (1986):

> *La sucesión de fases de alegría intensa y de depresión relativa ligadas al movimiento y a la inmovilidad, sentida por la madre, es natural y asegura la constancia de una relación afectiva excepcional y profunda, aunque no se exprese con palabras, entre estos dos seres que viven unidos uno dentro del otro.*

El futuro bebé en estado de alerta

¿Qué ocurre con este núcleo unitario de sensaciones agradables cuando un feto se encuentra en un entorno maternal inconstante, frágil, o se encuentra sometido a influencias poco propicias para su equilibrio biológico interno? En este caso el feto engrama las sensaciones dolorosas como objetos desagradables, quizás como «objetos malos que han de rechazarse».

Las influencias nocivas que limitan la constitución del núcleo unitario son plurifactoriales: pueden ser debidas a factores genéticos o fisiológicos, a una enfermedad crónica (hipertensión, abuso de medicamentos, de alcohol, de tabaco, de drogas...) o a factores psicológicos (estado depresivo crónico o alteraciones emocionales dolorosas y repetidas).

Una depresión crónica, a menudo asociada a un estado afectivo de desprecio hacia si misma, puede provocar en la futura madre un miedo a lo que Tustin (1989) llama *agujero negro* ligado al reconocimiento de la propia separación. En algunos casos, la madre encuentra como única solución aferrarse a su hijo como si este formara parte de su propio cuerpo; pero afortunadamente no ocurre siempre así ya que muchas madres viven momentos de depresión durante el embarazo sin que afortunadamente su hijo resulte perturbado por ello. ¿Habrá una fuerza inherente a la constitución infantil que les proteja de las influencias nocivas del objeto externo?

Durante el embarazo, la regresión afectiva e imaginaria de la madre atenúa la frontera entre sueño y realidad y por ello algunas madres psicológicamente frágiles pueden llegar a la regresión patológica: un espacio para la invasión de fantasmas destructivos y sueños persecutorios, angustias y miedos que estas madres no pueden contener. Las consecuencias pueden ser dramáticas para el feto, creando un desequilibrio biológico por mal funcionamiento de las funciones biológicas: a partir de ahí se podrían hacer hipótesis acerca del origen de algunos retrasos de la maduración.

Para finalizar este tema hemos de mencionar también las proyecciones inconscientes de algunas madres con un continente psíquico frágil al percibir los primeros movimientos

de su futuro bebé. Normalmente estos primeros movimientos ponen en marcha una dinámica emocional de deseos positivos, pero también puede ocurrir que se interrumpan las proyecciones afectivas e imaginarias; en este caso el feto se transforma en un bebé real, nada más y nada menos, que ha de nacer ya, como si fuera un paquete extraño en el cuerpo de la madre, o un apéndice parásito, del que hay que acelerar el nacimiento y separarlo de sí lo más rápidamente posible.

Otras madres, frente a un embarazo intensamente rechazado, pueden desarrollar pulsiones destructoras o morbosas; unas desarrollan fantasmas de seres sobrenaturales, otras imaginan que el bebé puede nacer con alguna discapacidad, los miedos al aborto y a la muerte del feto podrían asociarse a una intensa culpabilidad y a la propia destrucción de la madre..., y otras pueden imaginar que este ser crece independientemente de ellas.

Hay, por tanto, numerosos factores traumatizantes que pueden conjugarse entre sí con el riesgo de provocar alteraciones en la constancia y en el ritmo del envoltorio maternal, necesarios para el equilibrio biológico del futuro bebé y para la constitución de un esbozo de unidad, referente originario estable para la evolución del bebé a partir del nacimiento.

Las interacciones y transformaciones en el período postnatal

El nacimiento no es más que un paso; tal vez no sea un choque tan importante para el bebé como algunos se complacen en subrayar. ¡Incluso se ha llegado a decir que el bebé duerme durante el parto!

Aunque duerma, él bebé inicia el parto, es el iniciador de los movimientos necesarios para su expulsión, y la madre los prolonga con su fuerza y con dolor; pero también podría ocurrir que el parto de un bebé traumatizado desde el período prenatal, se viva dolorosamente y esta vivencia de su llegada al mundo extrauterino puede ser el origen de una angustia ligada al nacimiento.

Thirion (1986) cuyo libro ha sido citado repetidamente en este capítulo afirma:

> *El parto es costoso para la madre, pero muy poco para el niño; no es un tiempo de ruptura sino de cambio, un momento de transición hacia un nuevo mundo relacional.*

Pero ¡qué cambio!, añadimos nosotros.

Efectivamente, el recién nacido al nacer se encuentra inmerso de pronto en un

torbellino sensomotor: pasa de un medio acuático, casi sin gravedad, en el que se encontraba arropado, sostenido continuamente, a un medio aéreo. Podemos imaginar el vacío a su alrededor y el peso que le oprime, podemos imaginar también el dolor de las descargas motoras incontroladas, de la extensión y la flexión de los miembros que ya no encuentran la resistencia del líquido amniótico y de las paredes del saco uterino; podemos imaginar además la violencia de la penetración del aire en las vías respiratorias, el dolor provocado por la luz, los ruidos, el frío, los contactos sobre su piel frágil y por los olores; y podemos imaginar el dolor provocado por la sed que le reseca la cavidad bucal y también el que le provoca el hambre, porque ya no está alimentado continuamente, como ocurría en la cavidad uterina. Ahora ha de esperar para que se satisfagan sus necesidades, ha de adaptarse a otro ritmo alimentario, a la vigilia, al dolor que le anquilosa en determinadas posturas, a la irritación y al calentamiento de su piel, a tantos factores nuevos que con toda seguridad vive dolorosamente.

En tales condiciones el recién nacido ha de sentirse protegido para vivir la continuidad del equilibrio biológico que había desarrollado durante la fase prenatal. Necesita un nuevo envoltorio protector y lo encuentra a medida que recibe los cuidados y las manifestaciones de amor de sus padres. Efectivamente, el dolor físico del bebé resuena en los padres en función del lazo que les une, ellos son los mejores agentes para anticipar el significado de las tensiones tónicas y las violentas descargas de afectos, para responder satisfaciendo sus necesidades esenciales, para que el recién nacido no se sienta nunca abandonado a su dolor.

La madre o el padre aparecerán mágicamente para arroparle y ayudarle a desarrollar todas sus potencialidades reflejas, sensoriales, sensomotrices e imitativas que le permitirán establecer relaciones cada vez más ricas con el entorno.

La acción y las transformaciones recíprocas

Las experiencias agradables del bebé

Cada vez que el bebé grita, llora o se revuelve en su cuna, la madre se inquieta, interpreta estas manifestaciones como necesidad de recibir atenciones para calmar su dolor y corre a satisfacerle. El bebé se va calmando a medida que se responde satisfactoriamente a sus necesidades. En efecto cada vez que tiene hambre la madre le da el pecho o el biberón y él se relaja, y cuando se va lentificando el ritmo de succión y se siente lleno, empuja el pezón o la tetina con la lengua, deja de mamar y, con toda

tranquilidad, deja que la leche rebose fuera de su boca.

La madre se transforma simultáneamente a la transformación corporal del bebé: la sensorialidad, el tono, las posturas, el ritmo de sus gestos y las emociones cambian del mismo modo que su actitud psicológica.

La madre transforma a su bebé al responder satisfactoriamente a sus necesidades y el bebé transforma a su madre con su disponibilidad para recibir y para interactuar con ella.

Con el término «acción» se designa ampliamente una función de adaptación de la que se ha de destacar su carácter vital: «es adaptativa porque causa efectos en el entorno» y más concretamente «una acción lo es porque ejerce, o se supone que ejerce, un efecto sobre el otro» (Peron Borelli y Perron, 1987).

Para nosotros *el carácter fundamental de la acción es la reciprocidad de las transformaciones del sujeto y del «objeto»*[8], aunque hay que señalar que la transformación que se produce en el niño es diferente de la que se produce en la madre, ya que no tienen la misma madurez biológica ni psicológica. Si no existiera esta falta de sincronía en sus transformaciones, correrían el riesgo de caer en una simbiosis lo que sería perjudicial para la evolución del bebé.

La acción es un proceso dialéctico que implica al sujeto y al «objeto», lo que quiere decir que una acción completa ha de entenderse en términos de interacción y de transformación entre dos seres y más tarde entre dos funcionamientos psíquicos.

Sin embargo en el nacimiento no predomina la acción sino los movimientos originados a partir de los reflejos que a su vez ponen de manifiesto los ritmos y los procesos biológicos del recién nacido; estos movimientos, creados por una necesidad, producen tensiones y dolor, pero a partir de ellos la madre puede inducir el proceso de interacción y de transformación recíproca que permitirá atenuar la «carencia interna» provocada por las sensaciones desagradables.

El niño inviste la acción, la acción es placer

Las interacciones y las transformaciones recíprocas permiten que la madre inunde a su bebé con su afecto de placer, de esta manera el bebé puede descubrir a su vez que sus transformaciones son fuente de placer para el otro.

El bebé ya es activo en la relativa pasividad del recibir y muestra ya su disponibilidad para recibir las sensaciones placenteras. ¿No será éste el origen de su futura capacidad para dar y recibir?

La madre permitiendo que su bebé actúe sobre ella, le permite vivir el placer de

actuar y el placer de su transformación interna: actuando para sí mismo, para vivir su interior, transformándose por dentro. Actuando por sí mismo, pero los dos a la vez, descubre que tiene un interior como condición para diferenciarse pronto de la madre e iniciar plácidamente el proceso de separación. Se dice que el bebé inviste a la madre, en nuestra opinión el bebé inviste la acción que le une a ella.

El éxito de la acción del bebé

El éxito de la acción del bebé depende de la transformación de la madre pero también está asociado a la desaparición de las tensiones corporales provocadas por la «carencia interna». Cuando desaparece el «objeto bueno» y el bebé desea recuperarlo, la desaparición del «objeto» corresponde a un estado de transformación agradable y el bebé al recuperarlo sentirá el mismo placer que ha sentido al separarse de él. Se trata de un proceso facilitador de la identificación con el objeto y de la búsqueda de identidad del sujeto.

Pero si la madre no está disponible, el bebé puede llegar a repetir sin parar sus acciones sobre ella hasta que perciba un cambio, entonces se sentirá satisfecho y dejará de repetirlas. ¿Se trata de borrar la acción debido al placer narcisista de haber sido eficaz? ¿estaría ahí el origen de su futura eficacia práxica, de la confianza en sí mismo, de la perseverancia, del sentimiento de eficacia que permite tomar decisiones, encontrar las acciones más adecuadas, prever las consecuencias y evaluar los resultados?

El éxito de la acción del bebé depende del placer de la madre cuando él actúa sobre ella y esto condiciona su evolución. Efectivamente un medio maleable, transformable, garantiza la evolución del niño, lo que continua siendo válido para toda la vida.

Las experiencias desagradables del bebé

Un bebé no vive sólo sensaciones agradables. Su estado de inmadurez, de ser inacabado, su impotencia relativa, su estado de dependencia, hacen que viva también experiencias dolorosas, acentuadas a veces por la falta de disponibilidad inmediata de la madre.

Si el fracaso de la acción se repite con frecuencia, persistiran las tensiones internas frente a un objeto externo que puede hacerse perseguidor; en este caso el proceso de transformación del bebé no puede producirse de una manera aceptable; la desaparición del «objeto» provocará en el bebé un estado tónico de malestar y se puede suponer que el bebé buscará de manera pulsional el «objeto malo» desaparecido, para destruirlo y para odiarlo, a pesar de su insistencia en la búsqueda.

La interiorización de la acción

Los engramas de acción y el afecto de placer

El niño interioriza las secuencias de transformación del cuerpo que resultan de sus acciones, va haciendo una reserva de acciones propias, confundidas con las de la madre, que se graban en el conjunto del sistema neurobiológico, según procesos bioquímicos, eléctricos y hormonales y se almacenan en el cerebro y en la musculatura. Las descargas de endorfinas que acompañan el placer de la acción facilitan el almacenaje de las secuencias de transformación corporal

Llamamos *engramas de acción* a estas secuencias interiorizadas. Los engramas no son recuerdos, tampoco son representaciones y justifican plenamente la afirmación de Pontalis (1979): «ha tenido lugar algo que no tiene un lugar» psíquico, podemos añadir nosotros, pero que sí tiene un lugar corporal.

Los engramas de acción son informaciones que circulan libremente ya que todavía no son representaciones, son móviles y violentos porque tienen carácter pulsional y no están sometidos a control alguno antes de que se ejerza la represión primaria. ¿Puede tratarse de una pulsión de acción?

Los engramas de acción son el crisol de los escenarios fantasmáticos de la acción, de la actividad onírica y de todos nuestros deseos inconscientes arcaicos a partir de los que se desarrolla toda la actividad psíquica, pero no se podrán expresar nunca por medio del lenguaje, solamente podremos encontrar su huella a través de la expresión no verbal.

Además, el conjunto de engramas de acción forma el estrato primitivo del *afecto de placer*. Así se puede entender el carácter corporal y pulsional del afecto y la indisociabilidad de la pulsión y el afecto. Los engramas de acción se fusionan con el afecto de placer para abrir al niño al mundo de las representaciones inconscientes y a los intercambios con el mundo exterior.

Para Lafargue (1990):

> *Pulsión y afecto existen de manera monolítica [...] hay una aleación compacta de energía pulsional orientada, tanto a nivel de su intensidad como de su calidad, por experiencias afectivas determinantes.*

El concepto que mejor ilustraría esta amalgama de acciones interiorizadas, de placer y de pulsión es el de *moción pulsional* utilizado por Freud.

Etimológicamente el término *pulsión* significa el «impulso» biológico instintivo necesario para la supervivencia; los impulsos biológicos son movimientos que tienen la

función de conservación de la integridad del cuerpo y más tarde de conservación de la especie.

Entendemos que toda pulsión, en su evolución, ha de llegar a ser pulsión de vida, pulsión de existir, de ser, y todas las trabas que impidan este proceso limitan la integración de lo biológico y lo psíquico y con ello impiden también el desarrollo de la capacidad de adaptación al medio, dejando la puerta abierta a la angustia.

Los engramas de «inhibacción» y el afecto de displacer

El organismo almacena las experiencias dolorosas debidas al fracaso repetido de las acciones de transformación en el mismo soporte biológico de los engramas de acción.

Llamamos *engramas de inhibacción* a los engramas dolorosos porque crean un bloqueo neurobiológico que detiene –inhibe– la circulación de los engramas de acción y el afecto de placer. Son, como afirma Delacour (1987), los responsables de producciones biológicas nocivas para el organismo, que fragilizan el funcionamiento de las funciones somáticas maduras, especialmente el de la función inmunitaria.

Los engramas de inhibacción son el crisol de las representaciones corporales –las somatizaciones– que pueden explicar los trastornos somáticos precoces del recién nacido asociados a la sensación de vacío. Estos engramas son también el crisol del miedo y de la fijación de imágenes obsesivas acerca de la devoración, la explosión, la amputación, el aislamiento. Estas imágenes son una tentativa de representación inconsciente de las somatizaciones, que no tienen un sentido psíquico.

Frente a la movilidad de los engramas de acción, los engramas de inhibacción son estáticos y constituyen el *afecto de displacer*. En el futuro toda situación afectiva de sufrimiento tendrá el efecto de actualizar el afecto de displacer de los engramas dolorosos de la infancia.

La estructura tonicoafectiva

Los engramas de acción y los engramas de inhibacción, inscritos en el mismo sistema neurobiológico, se interrelacionan y forman la *estructura tonicoafectiva básica* de cada individuo; una estructura en la que afecto de placer y afecto de displacer son dependientes en una interrelación constante, una estructura en la que también está presente la estructura tonicoafectiva de la madre.

La estructura tonicoafectiva del bebé es el origen de los hábitos posturales y motores que persistirán toda la vida a pesar de las posibilidades de adaptación al entorno.

Es frecuente amalgamar en uno los conceptos de afecto y emoción: asociando el afecto de placer a la alegría y al bienestar, y el afecto de displacer al miedo y al malestar. Los afectos de placer y de displacer son el resultado de los engramas corporales y dependen de la relación con el «objeto». Permitirán expresar las emociones que se manifestarán en la relación. Las emociones actualizan los afectos.

Una nueva envoltura protectora

La unidad dual de placer

Al nacer «el bebé es como un cosmonauta propulsado al espacio sin ninguna combinación para mantenerle unido», una metáfora de Bick que ilustra claramente el estado en que se encuentra todo recién nacido y su necesidad vital de ser protegido y unificado.

De ahora en adelante el bebé, para sentirse protegido y desarrollarse con seguridad, necesita una nueva envoltura protectora que se irá construyendo progresivamente a partir de las acciones inscritas en su cuerpo.

En palabras de Anzieu (1993):

> *El bebé gracias a las acciones de transformación que le procura el objeto externo va incorporando un conjunto perceptivo sensomotor que es el resultado de la calidad de los cuidados que recibe: lo incorpora como envoltura externa olfativa, sonora, visual, táctil, cinestésica, postural y llega a ser una envoltura propia. La cobertura externa se hace envoltura propia y le permite sentirse recubierto de manera continua.*

Bien protegido, el bebé se aferra al pecho y a la mirada de su madre, se encuentra bien sostenido por la parte posterior de su cuerpo, sin sensaciones de vacío o de caída: se siente bien apoyado en el cuerpo de la madre, un apoyo indispensable para la futura percepción del eje vertebral y para el desarrollo de su futuro equilibrio estático y dinámico. Teniendo una buena vivencia de los apoyos podrá percibir muy pronto en su entorno lo que se mueve y lo que no se mueve y también distinguirá en sí mismo la movilidad y la inmovilidad.

Madre e hijo con una envoltura protectora común viven una armonía tónica y rítmica que será el origen de la percepción adecuada de los ritmos externos a los que el bebé tendrá que adaptarse progresivamente. Por otra parte esta envoltura le permitirá sentirse contenido frente a las experiencias excesivas buenas y malas debidas a las inevitables agresiones internas y podrá filtrarlas, atenuarlas y de esta manera podrá transformarlas en experiencias aceptables para su entorno.

Bien protegido el bebé se siente lleno y esta sensación será más estable si las interacciones se repiten de manera idéntica a pesar de las variaciones inevitables.

La cobertura protectora común que estructura al bebé es el primer continente corporal que le protege del desbordamiento pulsional y afectivo surgido de la oralidad. Un continente que le permitirá continuar desarrollando sus competencias en las condiciones más favorables, podrá olvidarse de su cuerpo y abrirse poco a poco al mundo porque no esta solo, la «unidad dual de placer» que ha interiorizado le permite vivirse a sí mismo, estando los dos juntos.

De esta manera muy pronto podrá estar solo y actuar sobre la realidad externa porque el objeto está dentro de él y así se sentirá protegido y unificado, viviendo la seguridad afectiva.

«Hazme sentir buena madre»

Protegido y unificado, el bebé puede manifestar su adhesión mostrando un apego afectivo auténtico que necesita tiempo para desarrollarse y permitir que madre y bebé se descubran, se conozcan y que ella se asombre ante la rapidez de los progresos y de las muestras de afecto de su bebé.

La relación de apego facilita al bebé la expresión de las emociones de bienestar o de malestar y da continuidad a la calidad de las relaciones prenatales a través de un diálogo tonicoemocional «suficientemente bueno» tanto en contacto como a distancia y acompañado o no por el lenguaje.

El bebé ayuda a su madre a encontrar su identidad de «madre suficientemente buena», por medio de su capacidad de agarrarse al pecho, de interpenetrarse uno con el otro, por sus muestras de satisfacción al recibir sus atenciones y por su capacidad de interacción, que ponen en evidencia que la supervivencia del bebé depende de ella, que él la quiere y la necesita; el bebé también alivia a su madre de la culpabilidad por no estar a la altura de sus expectativas, perdonándole inmediatamente por alguna respuesta poco adecuada a sus necesidades o a la labilidad de su estado emocional.

El bebé se siente seguro afectivamente para poder hacer frente a las variaciones de la relación con su madre, porque ambos se aseguran y se construyen recíprocamente. El bebé crea a la «madre buena».

Un deseo de protección

Cuando el bebé no siente la seguridad que le garantiza la presencia de la madre, se crea

un deseo de protección –un fantasma de protección– imaginando acciones ilusorias de su madre que le envolvería con su voz, con su mirada, con su contacto y también por medio del ritmo de sus manipulaciones, la repetición de las posturas y la musicalidad de sus palabras.

El bebé se crea una protección imaginaria que es como la que le ha ofrecido su madre. Utilizando una expresión de Gibello (1995), esta protección «sería una representación grandiosa y casi delirante que el bebé hace de sí mismo en los primeros tiempos de la vida».

El bebé actuando sobre la realidad renuncia progresivamente a esta representación grandiosa, lo que origina el deseo de ser protegido y de proteger.

Afianzamiento de la unidad de placer

Con cada acción transformadora, el placer estimula las sensaciones de las diferentes funciones somáticas maduras. El niño se siente unificado gracias al placer que siente por el buen funcionamiento de las funciones solicitadas por la absorción mientras mama.

Pero el afianzamiento de la unidad de placer no se basa sólo en la absorción, sino que también participan otras funciones, especialmente la propioceptiva; cada vez que el bebé se siente tocado, presionado, acariciado, tomado en brazos, levantado, dejado en la cuna, girado, estirado... en todas las manipulaciones que se producen ritualmente con un ritmo regular, participa de esta transformación, venida del exterior, activamente y con un placer intenso lo que le hace sentirse lleno, unificado.

El bebé está muy implicado en su proceso de transformación, él es el responsable de la constitución de su unidad, aunque para ello ha de ser ayudado por la capacidad de su madre de vivir ella misma el placer de su propia transformación. Es evidente la función unificadora precoz de la madre.

La unidad dual no es una simbiosis, que supondría que la madre y el bebé se pierden uno en el otro, sino al contrario la madre ha de anticipar, interpretar, los más pequeños índices corporales de su bebé según su propia dinámica de deseo y de placer.

Muy pronto, hacia el tercer mes, los padres, dando a su bebé respuestas en espejo, se hacen espejos activos de su placer y el bebé puede «leer» su mímica, sus sonrisas, sus vocalizaciones, sus gestos y llegar a comprender su sentido. En esta «unidad dual de placer» interaccionan, se seducen recíprocamente y se comunican intensamente, prueba de ello son todas las ecomímicas, las ecolalias y las ecopraxias que se producen en la relación.

Un grado cualitativo de unidad de placer

Se puede constatar que hacia los seis u ocho meses el bebé se toca, se coge las manos, los pies, se siente feliz de estar entero, unificado: se ocupa de sí mismo como sus padres se han ocupado de él, se materna como ha sido maternado; se toca como si simbólicamente fuese tocado por su madre, en definitiva, se descubre. Con la misma intensidad provoca a sus padres con la voz, la mirada, la mímica, de la misma manera que él ha sido solicitado. Todas estas acciones ponen de relieve el éxito de las interacciones entre el bebé y sus padres, prueban que el bebé ha accedido a un primer grado cualitativo en su unidad de placer.

Cada transformación provocada por una acción, ayuda a construir la unidad de placer y, a medida que las transformaciones evolucionan, la unidad de placer se va desarrollando hasta llegar al primer grado cualitativo de la unidad.

Como describe Haag:

> *El bebé que se siente un todo puede cruzar las piernas, cogerse una mano con la otra, tocarse la boca, esta gestualidad corporal parece una señal de buena integración [...] sosteniéndose se ocupa de sí mismo y al hacerlo se prepara para su futura individuación...*

Vivir su unidad de placer



Este primer grado cualitativo de la unidad facilita:

- La integración en la unidad, sin riesgos para el bebé, de los engramas de inhibacción y, como consecuencia, la separación entre buenas y malas acciones, lo que podría ser ansiógeno para él.
- La segregación progresiva de la unidad dual, debido a la percepción cada vez más separada de las acciones del bebé y las de la madre o de otras personas con las que ha podido vivir numerosas interacciones.

El primer grado cualitativo de la unidad interiorizado permite al bebé acceder a la *cenestesia*, es decir al sentimiento narcisista temprano de tener un cuerpo, lo que llevará a una primera «intuición de sí mismo», una primera representación, que le garantizará la continuidad de su existencia.

El grado de unidad que resulta del placer de las transformaciones del cuerpo fundamenta una etapa importante de la evolución infantil ya que determina la segregación

progresiva de la unidad dual y la adquisición de los límites de dentro y fuera, yo y el otro.

Esta unidad permite también que el niño pueda percibir en sus representaciones «un objeto» separado, que paradójicamente será buscado de nuevo, porque este objeto es el origen de su placer, de su integridad y de su desarrollo.

La separación, más o menos ansiógena, crea una dinámica de búsqueda del objeto en su ausencia y los fantasmas de acción salidos de esta dinámica permiten que cada niño encuentre imaginariamente su «objeto» y el placer de actuar sobre él y como consecuencia pueda asegurarse.

La unidad fragilizada

Antes de alcanzar este primer grado de unidad, la interiorización de las experiencias no es suficiente para dar al niño la seguridad de la continuidad de su unidad y esta falta de permanencia empuja al bebé a intentar asegurarse con todos los medios corporales que ha engramado, por esto va a reproducir los engramas de acción que le han hecho sentir placer y le han dado sensaciones de unificación: chupa en vacío, se chupa el dedo o la sábana, mueve las piernas y los brazos, intenta darse la vuelta, pone su espalda contra la cuna, empuja con los pies, pasa la mano por su campo visual, intenta agarrar, sonríe, vocaliza... Se trata de un sistema para poder esperar que se produzcan las transformaciones en el cuerpo, pero su eficacia tiene un límite temporal, lo que hace precaria esta unidad.

En nuestra opinión, en los primeros meses, el bebé utiliza los reflejos motores para evitar las angustias arcaicas: por ejemplo el reflejo de Moro y el de «grasping» son medios para evitar la angustia de caída, lo mismo ocurre con el reflejo de succión, de «enterramiento»[9] y con el de la marcha. Se trata de una nueva manera de entender los reflejos de supervivencia del bebé y su evolución.

Lacan (1985) se pregunta al reflexionar sobre el cuerpo:

> *¿Se ha de afirmar la unidad precisamente porque el hombre siente con más ansiedad la amenaza de la división? La angustia se fija en los seis primeros meses de prematuridad biológica.*

El bebé «ante el peligro»[10]

Si la interiorización de transformaciones es pobre en cantidad y calidad se corre el riesgo de no alcanzar la unidad de placer y en su lugar llegar a una sensación de vacío que se ha de llenar compulsivamente por medio de la agitación motriz.

El bebé que no encuentra la manera de asegurarse respecto a las angustias de caída, de disociación, de falta de límites... se ha de «agarrar a un clavo ardiendo» para evitar la

angustia de precipitarse al vacío, en una caída sin fin.

El fracaso de los procesos de transformación

Las angustias[11] arcaicas de pérdida del cuerpo

Winnicott fue uno de los primeros psicoanalistas en hacer referencia al período originario de los seis a ocho primeros meses como muy problemático para el bebé. Afirma que el bebé vive los acontecimientos afectivos dolorosos como amenazas de muerte que se engraman en todo su cuerpo dejando huellas indelebles. Estas huellas dolorosas que no tienen un «lugar psíquico», por falta de organización psíquica en este momento, son la causa de «las angustias arcaicas de pérdida del cuerpo».

Winnicott (1975) define el concepto de *break-down*, encontrado en su intervención con algunos pacientes, como 'miedo a desplomarse'. Afirma que el temor a desplomarse es una agonía de la que todos nos defendemos, con más o menos éxito, pero que se hace dominante en algunas patologías psicológicas. Sostiene también que «la afectación psicótica es una organización defensiva ligada a la agonía primitiva» que conduce al desplome del proceso de unificación del *self*. Además, esta agonía primitiva se suele asociar al temor a la muerte, que tiene el sentido de «aniquilación psíquica», ya que es «una muerte que ha tenido lugar, pero que no ha ocurrido».

La agonía primitiva es «una brecha que no se puede colmar o un abismo sin fin». Esta doble imagen de rotura y caída está contenida en el término de *break-down* y se debe a la inconsistencia, incluso a la ausencia total, de un entorno favorable y cuya consecuencia es la imposibilidad de integración somatopsíquica al nivel más primitivo. Dicho de otra manera, es una nueva dimensión pulsional que se debe a la emergencia de las primeras representaciones inconscientes que son los «fantasmas de acción».

Con el mismo espíritu teórico de Winnicott, las observaciones de Bick (citada por Symington, 1995) acerca de las «angustias catastróficas» de desintegración del bebé son muy interesantes para la clínica.

También Tustin (1989) defiende, en su trabajo sobre el autismo psicogenético, «la presencia de una cápsula de autismo en los pacientes muy neurotizados». Esta cápsula estaría formada por intensas angustias frente a los «terrores primarios» que todos sentimos, aunque no en el mismo grado.

Muchos de estos temores se aglutinan entorno al miedo básico a caer, que es innato:

terror a ser despeñado, a caer «al vacío», a desplomarse, a romperse a trozos. Hay también otros miedos como el de desparramarse o disolverse, el de vaciarse, el de explotar, y perder el hilo de la continuidad psíquica que garantiza la existencia, el ser uno mismo.

Los niños con autismo experimentan estos terrores en un estadio preverbal, preimaginario y preconceptual y esto les lleva a lentificar e incluso detener su desarrollo afectivo y cognitivo.

En el niño con autismo perduran todas las angustias arcaicas, que le producen temor aunque paradójicamente se sienta atraído y fascinado por ellas. Según Tustin el niño con autismo se encuentra abandonado en un estado de no integración.

El estudio de las angustias arcaicas es muy interesante para los psicomotricistas que han de ayudar a los niños que presentan alteraciones en la estructuración de su identidad y en la representación de sí mismos.

La angustia de caída

El bebé experimenta desde el nacimiento el miedo a caer, debido a la pérdida del sostén que había tenido en el saco uterino y a la intensidad del peso que le aplasta y le precipita al vacío, por lo que necesita sentirse bien sostenido y protegido para continuar desarrollando sus competencias sensoriales, motrices y relacionales. El reflejo de Moro sería una respuesta innata al miedo al vacío; en efecto, el bebé puesto en situación de caída reacciona con el reflejo de extensión braquial vertical, como si buscara aferrarse a un soporte que ya no existe, lo que le lleva a iniciar un mecanismo de defensa motriz. Después el bebé se hará sensible a la pérdida de apoyos y al desequilibrio, por lo que necesitará ser animado cuando se esfuerce en buscar la estabilidad postural.

Los niños que no se han sentido bien sostenidos, ni protegidos, experimentan el miedo a caer, a precipitarse al vacío o al abismo y a descoyuntarse. Aterrorizados por la angustia de caída se aferran al cuerpo perdido con sus «ventosas sensoriales», como dice Bick, para evitar perderse en el vacío y para sustraerse a la desintegración. Se contienen «colgándose», por ejemplo, de los olores, especialmente de sus olores corporales, de algunos sonidos, de algunas voces o ritmos, de determinadas fuentes luminosas o de estímulos bucales provocados al meterse todos los dedos en la boca y en muchos casos manteniendo en sus manos un objeto duro del que no pueden separarse.

Estos niños y niñas lastimados suelen sentirse como si estuvieran inmersos en situaciones catastróficas: edificios que se desmoronan, aparcamientos subterráneos inundados en los que se ahogan, naufragios, inundaciones, terremotos. También se

sienten fascinados por la muerte y hablan de ella sin emoción, como si sus propias emociones, sus sentimientos se hubieran congelado, petrificado, a causa del miedo.

El niño ante una caída no tiene solamente el miedo a caer, sino que «se deja caer» afectivamente; por lo que el psicomotricista, jugando a caerse con el niño, mientras le mantiene bien sujeto en sus brazos, le manifiesta que se puede disociar la angustia de caer del juego de caer. Solo entonces podrá experimentar la posibilidad de caer, de dejarse ir, manteniéndose unido y contenido en su angustia.

La angustia de falta de límites

La angustia de falta de límites ya fue descrita por Tustin en 1989. El bebé, a los tres o cuatro meses, se siente formado solamente por elementos fluidos y gases. Únicamente absorbe líquidos y lo que evacua es poco sólido, por lo que, si no contiene estos elementos fluidos en su interior por medio de una envoltura sólida, puede ser destruido a causa del degoteo continuo de esta sustancia interna.

Hay niños que cuando están invadidos por la angustia de disolución o de licuación se desbordan como una cascada y se desparraman sin ninguna contención. Por esto a menudo se sienten confundidos con lo que se desborda y fluye: el agua del grifo, las cascadas, el agua que pasa bajo un puente, la sangre que fluye de una herida; y también con el aire o el viento: se sienten fascinados por el movimiento del aire producido por un ventilador, un secador de pelo, un aspirador.

En nuestra opinión se produce una identificación sensorial y motriz. En efecto, parece que el niño se siente a sí mismo como el movimiento y el ruido del objeto, ya no se siente en su cuerpo, él es el objeto. La eneuresis podría ser otra de las manifestaciones de la angustia de licuación o de disolución.

Estos niños viven en un torbellino, «un mundo que gira» como dice Houzel (1985), en el que se pierden, como el agua que gira en el lavabo mientras se vacía. Se sienten fascinados por la agitación de las ramas de los árboles, por las hojas que caen movidas por el viento y por las cometas; por la misma razón también se sienten atraídos por cualquier movimiento giratorio: el tambor de una lavadora, los pedales de una bicicleta, un trompo... Se pierden en los movimientos circulares y les encanta que se les haga girar cada vez más deprisa. También se sienten fascinados por todo lo que pasa rápidamente ante sus ojos: el paisaje que pasa a toda velocidad, con la nariz apoyada en el cristal de la ventanilla del coche, las páginas de un catálogo que giran rápidamente... Cualquier parada crea una ruptura que les sorprende hasta tal punto que o bien pueden estar atentos a su entorno por unos instantes o bien desencadenar una fuerte ira contra el psicomotricista

que ha interrumpido la actividad iniciada.

La angustia de falta de límites les mantiene sin fronteras espaciales y temporales lo que tendrá mucho que ver con los problemas de estructuración del espacio.

Estos niños parecen no tener el eje que estructure su tercera dimensión, ni tampoco apoyos en el suelo; parecen no habitar su cuerpo, por lo que a menudo se comportan como robots haciendo movimientos de autómata y hablando en tercera persona («él hará esto o aquello») o se identifican con un esqueleto, única estructura sólida en su cuerpo, que ha sido desangrado por un vampiro imaginario.

Estos niños, sin límites corporales, corren sin parar y sin ninguna finalidad, parecen desesperados en un espacio vacío, por lo que buscan apoyarse en las paredes o en el suelo, tienen miedo a quedar encerrados, a ser aplastados, ahogados y les obsesionan los laberintos. Tienen dificultades para integrar los ritmos vitales básicos, como el sueño o la alimentación. Es frecuente observarles intentando taponar los agujeros de su cuerpo con los dedos ya que «taponar los agujeros por los que podría salir la propia substancia es una de las funciones del objeto autista» (Houzel, 1985).

Las observaciones clínicas muestran que estos niños manifiestan una incomprensión hacia el mundo que les rodea provocada por la imposibilidad de acceder al registro simbólico.

«Salir de este mundo fluido supone haber podido experimentar un límite» lo que puede producirse en una relación emocional intensa con el terapeuta, a través de sensaciones corporales como contactos, presiones, estiramientos, el peso, el calor, masajes, manipulaciones...; este límite se experimenta también siendo capaz de esperar antes de entrar en la sala, o teniendo un muñeco de peluche al que alimentar y atender con cuidado. Cuando un niño pueda expresar sus emociones y hablar de ellas, podrá salir de su aislamiento.

La angustia de explosión

En las sesiones de terapia psicomotriz hemos podido observar la angustia de explosión manifestada por el miedo a explotar uno mismo o el miedo a que cualquier cosa pueda explotar.

El niño puede caer en un estado de pánico por miedo a que exploten las pelotas de goma, a los fuegos artificiales o a los truenos «que parecen representar la violencia de sus pensamientos, de sus fantasmas, de sus deseos» (Houzel, 1985). También puede sentir fascinación por las escenas de guerra y por la destrucción.

Estos niños sólo podrán evolucionar proyectando su violencia en un lugar

transformable lo que, con la ayuda del psicomotricista, le permitirá descubrir que el cuerpo puede ser fuente de placer y de unidad.

La angustia «de rotura»[12]

La angustia de rotura que muestra el terror del niño ante la posibilidad de ser partido en dos, ha sido descrita por Haag en 1985: «El niño teme sentirse partido en dos mitades como una nuez y caerse en el agujero así creado».

Este terror se debe a que el cuerpo calloso, que reúne los dos hemisferios, se mieliniza y puede funcionar sólo a partir del tercer o cuarto mes de vida postnatal y por otra parte, cada vez que el bebé recibe atenciones, un lado de su cuerpo recibe siempre más atención, más gratificaciones, que el otro lado y el bebé siente las dos mitades bien diferenciadas: una «mitad mamá» y una «mitad bebé» que normalmente se reunirán en el proceso de unificación y podrán funcionar con interdependencia, pero en el caso de los niños con autismo «parece como si faltara la sutura entre las dos mitades».

Una observación clínica de Haag (1985) ilustra este propósito:

> *El niño autista pasa gran parte de su tiempo con la cabeza inclinada hacia la izquierda, sobre el tronco, rodeándola con su brazo izquierdo, mientras que el brazo derecho permanece balanceándose a lo largo del lado derecho que no parece bien integrado. Yo denominaría a este cuadro hemiplejía autista […] Respecto a esto, recuerdo una declaración de Tustin: los esquizofrénicos estallan en pedazos, los autistas se parten en dos mitades.*

También puede ocurrir lo contrario, que las dos mitades no se hayan diferenciado, en este caso continuarían unidas entre sí, lo que podría explicar las palmadas continuas o los saltitos sobre los dos pies, que tan a menudo se pueden observar en estos niños.

En estos casos los niños se sienten sólo la mitad de sí mismos lo que se puede observar cuando se miran al espejo de perfil con un ojo solamente y nunca de cara o andan como los cangrejos. Otras veces una de las mitades puede verse privada de vitalidad o incluso paralizada y la otra mitad, la «válida», tiene que ocuparse de ella para sostenerla y «vivificarla».

Una estimulación placentera de la boca, situada en el eje de los hemicuerpos, y unos masajes en la musculatura vertebral pueden ayudar a atenuar el horror de perder la mitad del cuerpo.

Esta perspectiva de la «angustia de rotura» nos permite abrir una reflexión sobre las dificultades de lateralización. En efecto, si un bebé tiene una tendencia genética a la lateralidad diestra, como ocurre generalmente, y tiene también la mitad derecha más segura, más despierta, seguramente se transformará en un hiperdiestro y el lado izquierdo

quedará confuso, como enclenque; pero si por el contrario sucede que un bebé tiene una tendencia a la lateralidad zurda pero tiene la mitad derecha más despierta, este conflicto intracorporal puede engendrar la ambidextría o la lateralización tardía y siempre poco precisa.

Además de la angustia de rotura a partir del eje sagital, se puede encontrar también la angustia de rotura a nivel cervical o lumbar. Si la cabeza no está bien sostenida, el bebé puede sentir el horror de perderla, como «perder la chaveta»; y si no se siente animado para esforzarse en la conquista de la vertical puede sentir su unidad excesivamente tensa, dura, lo que puede perdurar por medio de una angustia de rotura a nivel lumbar y que tal vez podría explicar algunas de las somatizaciones lumbares en la edad adulta.

La angustia de despellejamiento y de amputación

Cuando un bebé es separado de su madre sin tomar precauciones, puede sentir como si le quitaran o le arrancaran alguna parte de su cuerpo. En efecto el bebé siente que le han arrancado su piel todavía frágil y esta «herida en la piel» suele ir acompañada de descargas emocionales dolorosas, llanto y escalofríos. La agresión en el lugar de separación de la madre puede dejar estigmas (dermatitis) unidos a alteraciones respiratorias o circulatorias y problemas en la alimentación o en la termorregulación.

Estas partes «amputadas» al cuerpo del bebé pueden engendrar en el futuro imágenes obsesivas de cuerpos cortados, despedazados, devorados por diferentes personajes siempre crueles y sádicos o por monstruos y dragones terroríficos.

Podemos observar que hay niños que necesitan ponerse encima muchas capas, diferentes piezas de vestir, y a los que siempre les cuesta mucho desvestirse o que viven como una agresión el contacto de los tejidos con la piel. Observamos también que les suele gustar mucho el agua en contacto con toda la superficie de la piel, ya que el agua es un medio en el que se sienten envueltos y protegidos pero en el que también pueden perderse, disolviéndose como terrones de azúcar o desparramándose sin límites.

Una «segunda piel»

Los niños invadidos por las angustias arcaicas, caso muy frecuente entre los niños con autismo, llegan a luchar desesperadamente para construirse un límite como compensación a su pérdida, límite que sólo se podrán construir a partir de las tensiones tónicas y de la agitación motriz.

Sólo pueden sobrevivir construyéndose una «segunda piel», según la expresión de Bick (1968), un «caparazón», según Tustin (1977) o una «fortaleza vacía», según Bettelheim (1969); una segunda piel tónica y muscular sin afectos, ni deseos, ni fantasmas.

Se trata de un continente falso que «dispersa sus modalidades sensoriales en diversos objetos y sólo presta atención a sus cualidades físicas» (Bick, 1968); es decir, el contacto, el olor, el ruido, el movimiento, de manera que el objeto no puede llegar a adquirir su estatuto simbólico. Pero no pueden construirse una auténtica «piel psíquica» (Bick, 1968) o un «Yo piel» (Anzieu, 1985) para poder contener las pulsiones y los deseos originarios nacidos de experiencias compartidas en las interacciones.

Bick (1968) insiste en el papel que tiene la motricidad en la formación de esta segunda piel:

> *Creo que las estereotipias motrices entran en el marco de la búsqueda de esta segunda piel, ocupando el lugar de las emociones bajo la forma de una descarga puramente motriz que elimina todo contenido psíquico de la emoción... parece que el significado de las manifestaciones de autoagresividad es encontrar un límite exterior: golpeándose, pegándose, arañándose, [o mordiéndose, añadimos nosotros].*

Cualquier ruido, las luces intensas repetitivas, los contactos en la piel pueden sentirse como agresiones violentas que traspasan su segunda piel.

Aunque algunos niños luchen contra la invasión de las angustias arcaicas, otros abandonan y se dejan llevar por su «agonía primitiva», mostrándose hundidos tónicamente. La falta de unidad puede manifestarse por medio del llanto y los sollozos o más frecuentemente por la atonía, el silencio, la inmovilidad, como expresión de «muerte psíquica», lo que nunca deja de impresionarnos. La inhibición grave del deseo de acción detiene la búsqueda del objeto y de la unidad de sí mismo.

Las angustias arcaicas, germen de angustias futuras

La intensidad de las angustias posteriores de abandono o de castración está sedimentada en las angustias arcaicas. En efecto, ¿la angustia de caída no sería también la angustia de «sentirse tirado» afectivamente, de sentirse abandonado? La angustia de abandono se desarrolla a partir de un proceso de separación doloroso que a su vez está relacionado con la angustia de caída. Podemos observar que cuando ha habido una separación dolorosa, los niños sienten pánico ante la caída y se resisten a las variaciones tonicoemocionales.

Por la misma razón, la angustia de castración se relaciona con la angustia de amputación y de troceamiento del cuerpo. Hemos podido observar tanto en los niños como en las niñas que presentan dificultades para asumir la problemática edípica, una repetición de los procesos de aseguración frente a esta angustia.

Lacan (citado por La Robertie, 1985), nos lo confirma:

> *Una serie de fantasmas de troceamiento del cuerpo, que van en regresión desde la dislocación y el desmembramiento, pasando por ser cortado a trozos o desventrado, hasta llegar a la devoración y al enterramiento preceden al fantasma de castración.*

Por extensión, toda angustia existencial de un individuo que se sienta «mal en su piel» tiene su origen en un núcleo de angustias arcaicas que mantendrían latentes la depresión y el sufrimiento provocados por el recuerdo doloroso de un estado de no recuerdo psíquico que impediría alcanzar el placer de ser uno mismo.

Las angustias arcaicas mal contenidas: el trastorno psicomotor

Hemos podido comprobar que la mayoría de niños a los que hemos atendido, no presentaban índices clínicos tan graves como los que acabamos de describir de autismo o psicosis, pero todos sin excepción manifestaban angustias arcaicas en un grado imposible de asumir por lo que no se podían asegurar de manera permanente solamente a través de las acciones y del juego.

Cuando la envoltura protectora es débil porque las transformaciones han sido difíciles, y a veces imposibles, las experiencias dolorosas se han interiorizado y las angustias arcaicas no se han podido contener. En estos casos tanto las funciones somáticas maduras, como las que están en vías de desarrollo, han sido escasamente estimuladas por el placer por lo que se desarrollan más lentamente y su funcionamiento será menos eficaz.

Las funciones poco eficaces tienen un núcleo común: el tono. El tono de la vida vegetativa y el de los órganos de la vida relacional se han diferenciado muy poco en el período de maduración del bebé.

Las funciones estresadas pueden originar somatizaciones que se manifiestan prioritariamente por un mal funcionamiento de la vida vegetativa (digestión, respiración, circulación, termorregulación...), o de la vida relacional (visión, audición, olfato, tacto,

prensión, equilibrio, coordinación...) y también por trastornos en la función onírica (el sueño se interrumpe por un déficit de relación fantasmada con la madre, por un déficit de engramas de acción).

Las alteraciones de las funciones somáticas van siempre acompañadas de dificultades graves a nivel de la emoción y de la relación.

La hipermotricidad

La pobreza de interacciones y de transformaciones en el cuerpo limita la experimentación de sensaciones cinestésicas y con ello la sensación de tener un cuerpo, por lo que, en estos casos, se privilegian las estimulaciones visuales y auditivas para establecer relaciones con el entorno.

También se produce una distorsión entre el ver y el oír, por una parte, y el sentir el cuerpo, por otra, por lo que la identificación de la imagen en el espejo será problemática, ya que va a ser difícil establecer una relación entre la imagen del cuerpo en movimiento en el espejo y las propias sensaciones cinestésicas.

Estos niños no pueden estar a la vez aquí, en el propio movimiento, y allí, en la imagen percibida en el espejo. De lo que resulta un desinterés por la propia imagen que a su vez debilita la capacidad de simbolizar y puede llevar a un menosprecio narcisista y más tarde a una angustia de hipertrofia narcisista.

Los niños con inestabilidad motriz muestran dificultades de atención, pero, al estar «enganchados» a lo visual y lo auditivo, pueden calmarse ante la TV apasionándose por los dibujos animados, que ven una y otra vez, o por los anuncios publicitarios. También pueden calmarse escuchando cuentos emocionantes, protegidos por la voz y las imágenes que evoca la educadora, acurrucados en su regazo, chupándose el pulgar, aunque la mayor parte de las veces en sus relaciones con los adultos suelen mostrarse huidizos e incluso provocadores y omnipotentes.

Tocar a estos niños suele ser delicado, además sus relaciones con sus iguales siempre son conflictivas ya que con mucha facilidad se sienten heridos e incomprendidos.

Veamos un ejemplo:

> Durante una sesión de práctica psicomotriz educativa F., un niño de cinco años, grita y corre por toda la sala, destruyendo las casas construidas por otros niños con riesgo de hacerles daño. De vez en cuando F. se pone a cuatro patas y se desplaza con un movimiento más lento. La educadora intenta calmarle, repetidamente pero sin resultado, hablándole con comprensión. Después, las dos educadoras disponen una tela grande en el suelo para unos niños. F. se lanza encima de la tela. Las dos educadoras se muestran sorprendidas pero le cubren con la tela y le mecen. Al poco rato F. sale rápidamente de la tela, gritando, empuja a las educadoras, se sienta

cerca de ellas y se queda inmóvil. A partir de este momento, F. continúa moviéndose por la sala pero ya no se muestra agitado, ya no destruye, su pulsionalidad motriz ha cambiado totalmente.

En el momento de la narración de la historia, la educadora explica que el osito marrón quería estar siempre encima de su mamá; F. escucha atentamente y estira una pierna hacia la educadora, que entiende la demanda afectiva, le pone una mano encima del pie y continúa su narración. F. escucha con atención, con la boca abierta. Parece que al niño le ha llegado emocionalmente tanto la melodía de la voz, como el contenido y se siente como «acunado» de nuevo.

En la representación F. no hace ninguna producción, se limita a lamer la pasta de modelar, lentamente y con mucho placer.

Cuando acaba la sesión, al salir de la sala con todo el grupo, se muestra calmado y da la mano a su educadora.

Las angustias arcaicas limitan la constitución de los fantasmas de acción, el placer de los primeros pensamientos ilusorios que mantienen unido al bebé y a su madre, cuando ella no está. Si no encuentra la manera de asegurarse por si sólo y no hay una suficiente dinámica psíquica, se encuentra abandonado al dolor corporal y se instala en una depresión latente. El bebé entonces padece lo que podemos llamar un «sufrimiento psíquico originario» ya que su cuerpo no puede ser el instrumento de relación sostenida por los fantasmas de acción, sino solamente un motor al servicio de la angustia. La inestabilidad y la excitación motriz expresan su angustia, como una manera histérica de estar presente y manifestar su omnipotencia.

Freud (1909) analizando el comportamiento fóbico afirma:

Las histerias por angustia son las afecciones psiconeuróticas más frecuentes y que aparecen antes en el desarrollo, son las neurosis infantiles por excelencia... una histeria por angustia a medida que progresa se transforma en fobia [fobia a los animales, a los insectos].

Los niños que padecen fobiar se suelen identificar con dinosaurios, cocodrilos, lobos, vampiros; los imitan a la perfección pero no pueden controlar el miedo que les producen. Las «identificaciones proyectivas regresivas» les invaden, sin que puedan alejarse de ellas.

Además, sus procesos de transformación originarios son muy deficitarios, lo que, según Gibello (1984), produce un retraso en la organización lógica del pensamiento. Por ejemplo, no pueden anticipar el resultado de una transformación, como obtener un pastel a partir de los ingredientes.

La integración de la continuidad lógica de los actos en el pensamiento resulta difícil: el niño puede perder interés en su proyecto inicial y repetir los mismos movimientos de manera estereotipada, para acabar diciendo «no lo sé hacer» como manifestación de su impotencia. La estereotipia gestual pone de manifiesto el fracaso de la integración de los procesos de transformación y «no lo sé hacer» expresa la impotencia. El proceso de

continuidad del pensamiento está en tela de juicio. El niño tendrá dificultades para entender la reversibilidad, no será capaz de pensar en las condiciones iniciales de una serie de acontecimientos, por ejemplo afirmar la «invariancia» del peso de un trozo de barro, a pesar de las sucesivas modificaciones que ha hecho en su forma y reproducir la forma inicial. La reversibilidad, que se ha adquirido en torno a los siete u ocho años, es una de las condiciones para el desarrollo del pensamiento operatorio, que permite combinar mentalmente dos operaciones diferentes.

Las dificultades en la organización lógica del pensamiento están relacionadas con una desorganización profunda de la personalidad, refiriéndonos una vez más a Gibello (1995), e indican una alteración grave de la comunicación y una angustia depresiva enmascarada generalmente por reacciones de prestancia. Una ayuda psicomotriz terapéutica puede ser una indicación para ayudar de una manera específica a superar estas dificultades.

La pasividad motriz

Hay niños que invisten excesivamente la visión y la audición en detrimento de las sensaciones corporales, mientras otros se encierran en la angustia y se dejan llevar por el sufrimiento, sin aferrarse al entorno a través de los canales sensoriales.

La inhibición motriz va siempre asociada a una retención emocional, que expresa una depresión profunda provocada por la ausencia de fantasmas de acción. Se trata de niños inseguros, sin placer, que no actúan, no sueñan, no piensan y sienten una grave depreciación narcisista.

Muestran a menudo su obsesión manipulando objetos pequeños, como coches en miniatura a los que hacen ir y venir siempre por los mismos trayectos o pequeñas piezas de construcción con las que construyen lentamente, siempre igual, obsesivamente, sin aceptar nunca la destrucción. ¡La transformación es imposible para ellos!

Estos niños no son seres de acción: la pobreza de interacciones y transformaciones recíprocas les crea grandes dificultades: un comportamiento lábil, somatizaciones frecuentes, competencias relacionales y cognitivas deficitarias, además, su motricidad no les permite asegurarse frente a las angustias sino que se transforma en el único medio para expresar su sufrimiento.

Estos niños que presentan alteraciones psicomotrices más o menos graves, se encuentran «solos» para recuperar «el objeto madre» perdido ya que no lo han podido integrar en su envoltura protectora. Se encuentran «solos» para llevar a cabo un proceso de aseguración que les garantice la continuidad de su existencia.

En resumen, los trastornos psicomotores resultan de la pobreza de los procesos de transformación, lo que se debe a la presencia de angustias arcaicas insuficientemente contenidas, por una actitud poco ajustada a los deseos y ritmos del recién nacido.

El sufrimiento ocasionado por el déficit de integración psíquica al nivel más arcaico sólo puede expresarse por medio del tono y de la motricidad.

El trastorno psicomotor fragiliza la continuidad del placer de ser uno mismo por lo que la representación de sí mismo será problemática.

Los niños que no han llegado a asumir suficientemente sus angustias arcaicas y a crear las acciones simbólicas necesarias para su proceso de aseguración profunda manifiestan una patología de la acción.

El trastorno psicomotor nos lleva de nuevo a estudiar la *patología de la acción*. Toda práctica psicomotriz, educativa o terapéutica, es una ayuda para el desarrollo de la acción y de los procesos de transformación tonicoemocional.

La terapia psicomotriz puede definirse como una terapia de la acción.

El fantasma de acción

El bebé solo en su cuna, cada vez que se siente oprimido por el dolor de la insatisfacción de sus necesidades, reproduce la acción de chupar, de una manera similar pero no idéntica a las veces que la ha repetido con su madre. Se podría decir que se imita a sí mismo. Poniéndose los dedos en la boca intenta recuperar el placer de las sensaciones de la acción de mamar, y con ellas recuperar el placer de la unidad dual. Es decir, el bebé reproduce una acción que ha dado placer a él y a su madre a la vez. Ya hemos hablado de la reproducción de la acción como sistema para soportar la espera de la satisfacción.

La reproducción de la acción es el pivote sobre el que se articula la actividad fantasmática. En efecto, a partir de esta reproducción, nace el deseo de acción, es decir, nace una representación ilusoria de la acción y del placer que le mantiene en relación con el «objeto», y, como consecuencia, calma momentáneamente el horror de la falta de respuesta de parte del «objeto».

Una representación ilusoria de la acción, destinada a amagar la realidad, es un fantasma de acción que permite que el bebé, en torno al sexto mes, pueda recuperar el objeto perdido y actuar imaginariamente sobre él obteniendo como resultado la seguridad

afectiva y el placer.

El fantasma de acción es una representación inconsciente de la acción, es el deseo y el placer de recuperar el «objeto» y de actuar sobre él.

La función del sueño

Es sabido que el recién nacido muestra su competencia para reaccionar frente a la enorme cantidad de informaciones que le llegan del entorno, pero tampoco hay que olvidar que un bebé, durante las primeras semanas, pasa durmiendo de 16 a 20 horas cada día y sueña aproximadamente la mitad del tiempo que duerme. Durante el sueño se muestra agitado, abre y cierra las manos, mueve las piernas, a veces respira muy fuerte, sus ojos, bajo los párpados, se mueven a menudo, a veces está acalorado, empalidece, se chupa los labios y deglute, otras veces sonríe y las variaciones tónicas de su rostro sugieren emociones de bienestar, como si el bebé, durmiendo, actualizara los afectos en estado puro.

El sueño del bebé tiene un papel importante en la representación de los engramas de acción. El sueño estimularía intensamente los núcleos nerviosos centrales y los neurotransmisores químicos eléctricos y hormonales del cerebro, por lo que sería el medio a través del cual el propio bebé se proyectaría «secuencias de películas de acción» que, de sueño en sueño, irían dejando espacio a la integración psíquica de los engramas de acción.

La experiencia onírica masiva, como dice Jouvet (1992): «tendría un papel importante en la génesis de los procesos psíquicos del ser humano» a partir de las experiencias vividas en las interacciones.

Por todo ello, sería interesante observar a los bebés durante el sueño. Sus manifestaciones motrices y emocionales nos darían mucha información acerca de su capacidad para desarrollar su psiquismo y de su capacidad para dormir con seguridad y con placer.

El bebé creador de fantasmas

El fantasma de acción pone de manifiesto una intensa y precoz actividad psíquica inconsciente que corresponde a un grado cualitativo de integración somatopsíquica. El fantasma resulta de las interacciones corporales entre el bebé y la madre, que hacen evolucionar el impulso biológico instintivo del bebé.

El fantasma de acción pone pues de manifiesto una nueva organización pulsional que pone de relieve que la primera actividad psíquica del ser humano tiene sus raíces en el cuerpo en relación.

> *El modelo constituyente de la vida psíquica [...] es un modelo de acción, precisando más, concierne a acciones referidas al cuerpo.* (Peron Borelli-Perron, 1987)

El fantasma de acción pone de manifiesto la primera actividad creadora del bebé que crea una ilusión de acción para recuperar el placer de la satisfacción y para recrear a su madre en su ausencia, asegurándose así de su continuidad. El fantasma de acción es la primera forma de pensamiento separado de la realidad.

Pero el fantasma de acción nace de una pérdida, por lo que está cargado de insatisfacción, ya que es todo lo que el bebé desea y no tiene. A pesar de su originalidad reparadora, el fantasma no puede compensar totalmente la pérdida del objeto por lo que engendra una carencia psíquica, un vacío, que desde su origen basará nuestra personalidad, nuestras futuras creaciones y nuestras relaciones afectivas.

Del fantasma de acción a la simbolización de la acción

Los fantasmas de acción que surgen de la transformación de los impulsos biológicos, mantienen siempre su carácter pulsional. Son sádicos, persecutorios y omnipotentes y están dirigidos al «objeto» de amor, por lo que progresivamente han de ser contenidos y a veces reprimidos por la madre en un entorno afectivo constante, coherente y tranquilizador, para que no lleguen a expresarse con su violencia característica. Cuando están contenidos, los fantasmas de acción se transforman, perdiendo su energía pulsional y originando acciones simbólicas que integran la realidad y garantizan el placer de la unidad y la continuidad del «objeto» en su ausencia.

Toda acción efectiva en el espacio y en el tiempo, aún siendo sólo una realización parcial del deseo inconsciente de actuar sobre el «objeto», compensa una pérdida a nivel simbólico y produce placer, por ello el niño actúa, reproduce, inventa, desmonta, busca, construye, aprende por sí mismo.

La acción es siempre una desilusión, respecto a los fantasmas de acción contenidos,

de ahí que el constante vaivén entre fantasmas de acción y acciones efectivas garanticen la riqueza y el equilibrio del sujeto.

Pero si los fantasmas de acción no han sido contenidos, por dificultades en las interrelaciones, se expresarán de manera pulsional y excesiva, sin límites, o a través de trastornos psicosomáticos, provocados por la intensidad de las angustias arcaicas. En el caso de una ayuda terapéutica será necesario hacer un rodeo para recuperar las experiencias corporales originarias y vivirlas en una dinámica de «resonancias tonicoemocionales recíprocas» de manera que se pueda crear una base segura para la evolución del niño. Este tema será profundizado en el capítulo 7 dedicado a la práctica terapéutica.

Los fantasmas de acción de apego y de dominio

Por medio de los fantasmas de acción el niño puede conseguir sus objetivos: apropiarse del objeto con placer, según su deseo; apegarse a él para su seguridad afectiva y separarse de él para diferenciarse y conquistar su identidad y su independencia.

El *fantasma de apego* mantiene un lazo afectivo inconsciente entre madre e hijo, que se manifiesta por medio del deseo de fusionarse con el «objeto de amor».

Este fantasma, nacido en momentos de sincronización completa y de armonía con el ritmo y los afectos de placer de las acciones maternas, hace nacer un deseo de regresión, de estar protegido, es decir un deseo de dependencia afectiva, que puede constituir un refugio si el entorno es demasiado hostil.

El fantasma de apego empuja de nuevo al bebé hacia su madre lo que hará nacer, hacia el octavo mes, la angustia ante el extraño.

Un apego excesivo puede hacer que la separación sea difícil y llevar al bebé hacia un proceso siempre doloroso de angustia de abandono y, en algunos casos, mantener durante toda la vida la prevalencia de este apego excesivo al objeto.

Los padres que deseen la autonomía para su bebé tendrán que intentar, con prudencia y con mucha seguridad afectiva, disminuir el contacto, lo que es necesario para mantenerse a distancia corporalmente y que el bebé se sienta empujado a crear los actos simbólicos indispensables para la conquista de su propia identidad, sabiendo pero que una represión excesiva del contacto culpabilizaría el deseo y el placer del apego y podría engendrar el temor a relacionarse con los demás y especialmente a tocar y ser tocado.

Como contrapartida al fantasma de apego, que induce al bebé al cuerpo a cuerpo,

surge el *fantasma del dominio* sobre «el objeto», un dominio sádico para llegar a controlarlo, incluso destruirlo y así poderse separar, liberándose del dominio inconsciente «del objeto» sobre él.

El deseo de apego sólo puede entenderse con relación al deseo de separación para afirmar el deseo de autonomía y de ser uno mismo.

El fantasma de dominio se sitúa en el segundo período de la fase oral, en que aparece la actividad sádica oral, por ejemplo el mordisco. Este fantasma anima cada vez más las acciones simbólicas dirigidas a controlar el objeto, para diferenciarse y construirse a sí mismo. De ello resultan la conquista de la autonomía oral y de la prensión, y también la conquista de la vertical, del espacio y el dominio del movimiento, el control de esfínteres, la conquista de la identificación con la resolución del conflicto edípico y posteriormente el dominio del lenguaje y la búsqueda del saber intelectual. Son los actos simbólicos que permiten que el niño llegue a ser parecido a los demás seres humanos y a la vez ser diferente, con el correspondiente placer narcisista de ser uno mismo. El fantasma de dominio se desarrolla plenamente a partir del segundo año con la constitución de los objetos transicionales que permiten controlar la ausencia del objeto, como se comprueba en el «juego del carrete», observado por Freud. El fantasma de dominio determina también las conductas sociales. Efectivamente, vivir es hacer, construir, crear con los demás, comunicar, mientras que no hacer y aislarse puede ser mortal.

La identidad puede ponerse en cuestión cuando los fantasmas de apego y de dominio se oponen y buscan el placer de manera contradictoria, lo que provoca deseos y placer ambivalentes que se traducen en indecisión, dificultad para elegir y posiblemente renuncia a la libertad de acción.

Los fantasmas de acción pueden encontrarse con la oposición del objeto. En efecto, si el fantasma de apego se encuentra con la agresividad «del otro» o con una ausencia de placer, el niño hará todo lo posible para obtener su amor y se sacrificará, abandonándose tónicamente y mostrándose dócil. Si el fantasma de dominio se encuentra con un dominio similar en «el otro», la culpabilidad ligada al placer de actuar sobre el objeto llevará a la autoagresividad, a la destrucción de las representaciones del objeto y la angustia de pérdida se instalará, entonces el niño luchará para sobrevivir, con su identidad, o se abandonará y se dejará llevar por la depresión y las somatizaciones.

Los fantasmas de apego y de dominio han de ser contenidos por los padres, en caso contrario el niño puede transformarse en un pequeño tirano que ¡hará sufrir a los padres para conservar su amor!

Acerca de la seducción

Las nuevas relaciones de identificación con la madre y con el padre provocan tanto en la niña como en el niño una nueva angustia de pérdida del padre del sexo opuesto ya que, a pesar de todo, continúa queriéndole, por esto la niña intentará seducir a su padre y a todas las figuras masculinas y el niño a la madre y a las figuras femeninas. En el parvulario, los niños y las niñas tienen novios y ya se producen las primeras «penas de amor».

Seducir (del latín *seducere*) quiere decir «llevar hacia», «llevar aparte». Seducir es ejercer su dominio sobre el otro, es desear hacer del otro lo que uno quiere que sea; puede llegar a ser una manipulación cruel para controlar y anular los deseos del otro.

Pero el juego sutil de la seducción, mantenido por el fantasma de dominio, anima también el deseo de ser reconocido, el deseo de ser uno mismo entre los demás. No hay existencia sin seducción, aunque sólo se exprese por la vía no verbal de la expresividad motriz: la mirada, la sonrisa, los movimientos de cabeza, los gestos, la manera de andar, el tono de voz, que son los parámetros que invitan a seducir y ser seducido, ¡lo que sin duda tiene sus inconvenientes!

La seducción aparece muy pronto, desde los primeros meses madre e hijo se seducen mútuamente, facilitando la movilización de sus fantasmas de acción, de ello resulta un diálogo tonicoemocional intenso que augura una gran riqueza en su comunicación futura.

Todas las relaciones humanas están impregnadas de seducción. ¡Los maestros y los terapeutas no lo pueden ignorar!

---

7. N. de la T.: El concepto *engrama* aparece largamente explicado en la página 31.

8. N. del A.: Cuando hablamos de la *madre* nos referimos a las personas que ejercen la función materna. Constatamos que actualente la pareja parental tiende a cumplir esta tarea de manera solidaria. Es frecuente que un padre «materne» a su bebé con un gran cuidado, lo que le da mucha felicidad. Por esto sería preferible referirnos a *los padres* en lugar de hablar solamente de *la madre*, como propone Le Camus (1999).
Por otra parte cuando utilizamos el término *objeto* nos referimos al *objeto-madre* salido de la dialéctica de transformaciones recíprocas e investido de afectos, deseos y fantasmas.

9. N. del A.: *Fouisement*: para decir que el bebé busca ‘enterrarse’, ‘meterse bajo tierra’, ‘desaparecer en el cuerpo de la madre’.

10. N. del A.: Con un sentimiento de impotencia, de abandono, soledad, aflicción o desarraigo.

11. N. del A.: *Angustia* significa, según el diccionario, sentimiento de opresión en la región epigástrica unido a una dificultad para respirar y una gran tristeza. Por extensión, la angustia se refiere a una opresión del cuerpo debida a tensiones tónicas excesivas que limitan la expansión del placer y la constitución de la unidad.

12. N. del A.: El término de *rotura* aplicado a esta angustia ha sido acuñado por Houzel (1985).

2

La evolución de los fantasmas de acción y las acciones simbólicas

Los fantasmas de acción y la absorción: penetrar, fusionar, incorporar, destruir, agredir

Estos fantasmas de acción hacen referencia a las interacciones que se producen durante la absorción.

En las interacciones de los primeros meses, durante la fase oral precoz, en la pareja madre-bebé domina una armonía mutua en la que el ritmo de la succión produce transformaciones recíprocas fluidas y suaves:

> *El ritmo no se da sólo en la succión, sino en las caricias, en los roces, al abrir y cerrar las manos y también en las vocalizaciones repetidas.* (Kestenberg y otros, 1976)

Más adelante se dan otras interacciones cuando, con la aparición de los primeros dientes, el niño empieza a morder. Se puede observar que las acciones sádico-orales del bebé, a partir del sexto mes, son bruscas y discordantes y pueden llegar a ser violentas, el bebé ataca a su entorno, muerde y a la vez estira el pelo, araña, pellizca, arranca los pendientes a la mamá, o cuando coge alguna cosa, la lanza o la golpea. Estas acciones están al servicio de la separación y de la individuación ya que crean una ruptura entre la madre y su bebé.

Las acciones más armónicas originan los fantasmas de penetración oral y de fusión, si los deseos del bebé y los de su madre se corresponden, mientras que las acciones sádicas originan fantasmas de incorporación, de devoración y de destrucción del objeto.

Como afirma Klein (1959):

> *El placer del bebé al morder se relaciona con un violento apetito de destrucción dirigido a dañar y a destruir al objeto.*

El bebé proyecta sus fantasmas en su madre y así las situaciones de acción común y de cuerpo a cuerpo, que permiten manifestar el deseo de fusionarse y de perderse en el otro, suceden a otras situaciones de agresión oral sádica.

La agresión por amor...

Efectivamente el bebé agrede a su madre porque quiere incorporarla, devorarla, asimilarla a él, porque desea apropiarse de lo que ama y amar es comer, destruir, hacer desaparecer el objeto dentro de sí; comer es hacer desaparecer.

El bebé siente placer destruyendo por amor, con su agresividad oral sádica: «chupar a muerte, secar, vaciar el pecho hasta agotarlo» (Klein y otros, 1996) corresponde, en los fantasmas de acción, a la voracidad pulsional del bebé, que a su vez crea el temor a la voracidad del objeto y el miedo a ser destruido por él.

Entonces la madre, vivida como devoradora, hace nacer en el bebé la angustia de persecución, la angustia de ser devorado por ella, lo que puede llegar a provocar un sentimiento de odio o el temor a ser aniquilado que incluye la angustia de que la madre sea a su vez destruida: «el bebé siente angustia porque perderá a su madre si la devora» (Klein). Pero el bebé siente también que estas acciones son indispensables para su supervivencia.

El amor oral engendra un mecanismo inconsciente de culpabilidad por el placer de devorar ya que el niño no puede soportar las consecuencias de su destrucción: ¡Perder el objeto es también perderse!

> *Los fantasmas destructores del bebé, que cree haber dañado y destruido totalmente al objeto, alimentan la angustia de pérdida y de ahí nace un intenso sentimiento de culpa que es la primera manifestación de un «Super Yo» naciente.* (Klein, 1959)

La reacción de la madre a esta agresión por amor puede intensificar la culpabilidad. En efecto, si una madre mientras está mimando a su hijo recibe un fuerte mordisco o un arañazo puede reaccionar bruscamente al dolor y hacer un movimiento excesivo de rechazo para separarse del niño. Esta ruptura hará que la separación esté cargada de tensión y más aún si va acompañada de palabras que aumentan la culpabilidad, como «¡me has hecho daño!», «¡eres malo!» o «¡ya no te quiero!».

La violencia de la separación y la reacción de la madre provocan en el bebé una sensación de estupor, unida a una contracción muscular repentina que produce la inmovilización de la zona oral y una mirada atemorizada.

Pero se puede observar que no hay llanto ni gritos, la emoción no se manifiesta sino que queda aprisionada por la tensión muscular. El bebé se encuentra inmerso en un drama amoroso.

La agresión prohibida por la repetición excesiva de las represalias, es una censura también para el placer de devorar, pero el bebé desea seguir siendo amado, y por tanto él mismo se niega la pulsión de agresión por amor. Se trata de una situación dramática ya que la represión del deseo de ser amado supone dejar de amar, para ser amado.

El niño censura y reprime sus fantasmas de devoración y sus deseos de destrucción, por medio de una contención tónica que produce tensiones dolorosas que a su vez mutilan la integración de la unidad de placer. Pero, si a pesar de todo, el niño intenta amar, sólo puede hacerlo por medio de la agresión-destrucción.

Entonces deja de sentirse amado y se «siente caer». Vive con el miedo a ser destruido, «devorado» y se deprime sin poder desarrollar suficientes procesos de aseguración frente a una angustia que no puede asumir.

El niño se siente culpable de expresar sus fantasmas destructores o de tener deseos de destrucción, se siente culpable de amar, está «enfermo de amor».

Winnicott ha mostrado que una culpabilidad continuada a causa de la oralidad tiene consecuencias desastrosas para el niño ya que, por una parte, frena su capacidad imaginativa y creadora y el placer de actuar, lo que lleva a trastornos emocionales que le paralizan y, por otra, deja la puerta abierta a las angustias arcaicas de pérdida del cuerpo que desestabilizan las funciones somáticas desarrolladas o en vías de desarrollo, como la absorción, la expulsión, la prensión, la equilibración y la coordinación.

Sin embargo Winnicott afirma también que la pulsión destructora prueba al niño que el objeto es distinto a él, gracias a lo cual podrá identificarse y representarse el objeto sin temor. El proceso de diferenciación basado en el placer de destruir es necesario para conocer el objeto, pero en contrapartida genera el mecanismo de culpabilidad que el niño debe asumir.

La evolución de la ambivalencia de la pulsión de amor devorador y de la pulsión de destrucción del objeto garantiza, a nivel inconsciente, la evolución psicológica del niño y su salud mental, pero el conflicto entre absorber y agredir será para siempre el conflicto entre el amor y el odio, el conflicto de los fantasmas de acción, el de recuperar, hacer aparecer a la madre para poder destruirla de nuevo y gozar del placer de ser uno mismo.

Hay niños y niñas, en el primer ciclo de la escuela infantil, que muerden con rabia, dejando la señal del mordisco en la mejilla o el brazo del otro niño. El que ha recibido el mordisco expresa su dolor llorando y gritando, ante un agresor asombrado por lo que ha

hecho, dominado por la violencia de su pulsión destructora.

La violencia oral incontrolada y prolongada expresa, a través de la motricidad, una pulsión de amor destructiva y devoradora, de la que el niño no se ha podido proteger suficientemente a causa de la fragilidad del proceso de simbolización o por exceso de culpa.

A menudo las educadoras se muestran desconcertadas ante los bebés mordedores, por una parte se sienten más o menos culpables por no haber vigilado correctamente a sus alumnos y por otra parte los comentarios de los padres de los niños mordidos respecto a ella pueden llegar a ser duros.

¿Qué actitud se ha de tomar ante el agresor y ante el agredido? Hemos podido ver a menudo como algunas educadoras aseguran al agredido sin condenar al agresor. Se dirigen al agresor diciéndole: «¿Quieres un beso? El beso que yo te voy a dar no hace daño» y besa al niño en la mano y en el brazo, como si le mordiera; «¡Ahora tú!, ¿me quieres dar un beso?», transformando así la agresividad oral en ternura y mostrando al niño agredido, la capacidad del agresor para evolucionar.

«Una madre suficientemente buena»: la supervivencia del objeto

«Una madre suficientemente buena» crea también un clima de seguridad afectiva frente a la agresión de amor de su bebé. Cuando el bebé le muerde, ella se aleja sin culpabilizarle y juega con él a morder, como si le fuera a comer las manos o los pies: «¡Te voy a comer!». Estas expresiones que tienen su origen en los fantasmas de devoración de la madre procuran un gran placer al bebé y tienen el resultado de atenuar la intensidad pulsional de los fantasmas destructores en un clima lúdico y de iniciarle en la simbolización del mordisco. La madre ayuda a su bebé a simbolizar, apropiándose de sus fantasmas y el bebé, identificado con su madre, reproducirá sus mordiscos simbólicos.

Resumiendo, en primer lugar, la madre acepta la pulsionalidad de los fantasmas destructores, anticipa la agresión y se mantiene a una distancia prudencial que atenúa la separación. Después, la madre asegura a su bebé en un clima de juego, en que el tono, las posturas, los gestos, la voz, la sonrisa, la mirada y las palabras significan la desdramatización, la calma y en este clima puede afirmar claramente y con firmeza que hay cosas que no pueden hacerse en la relación cuerpo a cuerpo. Manifiesta claramente

la prohibición.

«Una madre suficientemente buena» ayuda a su bebé a diluir y a contener los fantasmas destructores dirigidos a ella en un registro simbólico y también le ayuda a integrar una culpa aceptable que genera un grado de angustia de pérdida del «objeto» asumible y que permite una dinámica de búsqueda de procesos de aseguración frente a las angustias.

Una madre que ayuda a su bebé a contener los fantasmas destructores, evita la dramatización de la agresión oral y la culpabilidad inhibidora, le garantiza que el amor oral no es peligroso para ninguno de los dos, que su pulsión destructora no va a llevar a la aniquilación de su imagen y que ella seguirá existiendo, en el amor que él le profesa, en el placer que le procura, a pesar de los momentos difíciles en su relación, «Yo te destruyo, sin perderte, por lo que puedo reconstruirte y construirme».

Gracias a «la supervivencia del objeto» la culpabilidad se ha limitado y la pulsión de agresión ya no es tan intensa y puede investirse fácilmente en todas las creaciones en que la supervivencia del objeto está asegurada, en un marco de referencia permanente en que todos los factores facilitan la continuidad de su representación y la maduración de la pulsión de agresión.

Los beneficios de la supervivencia del objeto después de su destrucción son inestimables para el niño. Efectivamente, la actualización de la pulsión, de los fantasmas y de sus representaciones, en un clima de distensión y de culpabilidad aceptable, favorece la búsqueda de soluciones personales para reparar simbólicamente la pérdida de la destrucción del objeto amado. Por esto espontáneamente lo transforma, lo reconstruye con placer por medio de acciones que le mantienen unido al objeto. Crea de nuevo «el objeto» y esta reparación, valorizada y aceptada, atenúa la culpa y permite la movilización de los fantasmas. Su imaginario puede movilizarse.

Re-creando el objeto lo perpetúa y a la vez se crea a sí mismo, lo que permite que el niño construya representaciones inconscientes arcaicas y estructuras de pensamiento elementales con relación al objeto de amor, que garantizan la permanencia de ambos: el objeto es imaginado en su ausencia y el niño puede aceptar su desaparición sin estrés y disfrutar aún más de su reaparición.

La desculpabilización de los fantasmas de destrucción facilita el acceso a la simbolización y el niño se hace capaz de reproducir un acto «en vacío» (morder, arañar o pegar). También la capacidad de distanciarse de la pulsión de agresión favorece la simbolización, especialmente por medio de los juegos de aparición y desaparición. Esta distancia, en un clima de juego, permitirá la recreación del «objeto», la fantasía

imaginaria y la comunicación, en la que los dos protagonistas pueden dar y recibir. Se trata de una vivencia en que la emoción puede expresarse con placer y sin retenciones.

La madre, con su actitud coherente, ayuda a su hijo a evolucionar progresivamente desde el placer del «amor devorador» a otras formas de amor que le llevarán al placer de la comunicación. ¿La comunicación podría ser una forma elaborada de la agresión de amor?

La educación también debería tender a hacer evolucionar el amor devorador hacia otras formas de amor como el sentimiento de atención al otro, el sentimiento de «solicitud»; mostrando a los niños que los fantasmas destructores no son peligrosos si se expresan en el plano simbólico. Jugando a destruir, manifestaremos, con nuestra actitud de aceptación, que se puede superar la culpabilidad del placer de destruir, en beneficio de otros placeres, como el de compartir los juegos, crear con los demás y comunicar.

Concretamente, la destrucción repetida de las pilas de cojines en la sala de práctica psicomotriz, en la que participa el psicomotricista y en la que los niños siempre triunfan sobre el adulto provoca inmediatamente un estallido de júbilo liberador y una evolución espectacular que se manifiesta a través del deseo de jugar con los demás niños, de descubrir nuevos espacios y posibilidades motrices y el deseo de aceptar las reglas del funcionamiento social de la pulsión destructora, lo que se traduce en un cambio de comportamiento en el que el niño propone juegos cada vez más reglados y hace construcciones cada vez más estructuradas. El niño «está creciendo». Además el niño puede comprobar que la pila está destruida pero los cojines siguen allí y pueden volver a ser utilizados en otras construcciones, lo que garantiza simbólicamente que los fantasmas destructores no pueden hacer desaparecer los objetos.

Para que el niño crezca es importante dejar atrás el sufrimiento asociado a la pulsión destructora del objeto de amor. Las consecuencias de esta superación pueden observarse en el cambio que se produce en la evolución del niño que crece más abierto a la comunicación y a la creación.

Jugar a destruir para ser uno mismo

Desde el octavo mes, el bebé puede manipular los objetos con mucha atención, después los lleva a la boca y los tira, a continuación mira si todavía están en su campo visual. La madre los recoge y se los devuelve al bebé, que rápidamente los vuelve a tirar con fuerza y con un placer evidente.

En torno al año, la madre juega con su hijo y construye una torre con cubos; en cuanto la acaba, el niño la destruye con mucho placer. La madre dice «está rota» o «ya no está» y se apresura a reconstruirla. El niño vuelve a esperar y a destruirla con la misma intensidad emocional, una y otra vez, sin cansarse y la madre, aunque esté cansada, continúa para compartir el placer de su hijo.

Aceptando la destrucción de la torre construida por ella, permite que su hijo viva la pulsionalidad destructora repetidamente y con placer.

¿Sólo por placer? En nuestra opinión al destruir la torre, el niño afirma su diferencia frente a su madre, significando con su acción «éste soy yo», afirmando a la vez el deseo de alejar a su madre; se trata del fantasma de dominio sádico que manifiesta la omnipotencia del niño sobre su madre, a través de un espacio transicional que es la torre.

Y el juego de la torre continúa. Ahora la madre construye dos torres, una para ella y la otra para su hijo y dice: «Esta es la tuya y esta la mía». La acción y las palabras confirman la diferenciación. Esto le satisface porque se le reconoce con un espacio simbólico propio, diferente del de la madre, aunque sea parecido y con su propia identidad, lo que contiene el deseo de destruir.

Una madre que reconstruya la torre, prohibiendo su destrucción, porque desea que su hijo aprenda a construir una torre y para ello le muestra el modelo, puede provocar que el niño monte en cólera y lance los cubos con violencia. La madre puede no entender esta reacción y mostrar su descontento con gestos y palabras un poco culpabilizantes. Esta madre, aunque desee todo lo bueno para su hijo, no le está ayudando a hacer evolucionar la pulsión destructora, dirigida ahora contra ella, ni el proceso de separación, ni tampoco ayuda a la afirmación narcisista del niño.

En torno a los tres años, el niño será ya capaz de construir por sí mismo, sin necesidad de destruir, ya no estará lastrado por la búsqueda de la diferenciación. Estará bien identificado con la propia imagen, podrá decir: «Yo hago», «Yo soy», «Yo tengo».

El «lobo», metáfora de los fantasmas orales

Jugando a lobos el niño expresa la intensidad fantasmática y emocional del período oral.

Con niños de parvulario, es suficiente un gesto, una mímica, la postura cuadrupédica o exclamar: «¡Una bestia feroz!», para que todos a la vez griten: «¡Un lobo!» y corran a esconderse por los rincones de la sala o en las casas construidas con los cojines, para protegerse del agresor. La emoción se hace más viva cuando «el lobo»

se acerca a los escondites: hay niños que gritan, otros se tapan los ojos, otros huyen, otros finalmente provocan al lobo imitándole o incluso ridiculizándole.

Es suficiente mostrarles que el lobo no es peligroso, que puede ser amable, para atenuar la angustia y el miedo a ser devorado por el agresor.

La división entre lo bueno y lo malo tiende a superarse, cuando se sabe que el lobo es una forma simbólica de la figura parental, con lo que esta tiene de peligrosa. La capacidad de cambiar de rol, de ser a veces el agresor que persigue y otras veces el agredido y perseguido y en todos los casos hacerlo con placer, es un índice de maduración psicológica y afectiva que se traduce en un cambio tónico y emocional evidente. Para los psicomotricistas es muy interesante tener en cuenta la evolución de este comportamiento en la ayuda que aportamos a su desarrollo.

Pero hay niños que no han hecho este proceso de maduración, lo que se traduce en dos actitudes diferentes: unos se precipitan sobre el adulto para «matar al lobo» y otros se refugian en un lugar protegido, muertos de miedo. Todavía no son capaces de descentrarse de sus proyecciones fantasmáticas y afectivas de destrucción del objeto, asociadas a los fantasmas de amor culpabilizadores, lo que no nos ha de sorprender, ya que la capacidad de descentración supone un largo proceso de maduración psicológica que evoluciona hasta los seis o siete años, con la descentración operatoria.

El placer de identificarse con el «objeto» temido es una etapa importante del desarrollo que permite entender de otra manera los juegos de identificación con el agresor en que el niño asume un rol: por ejemplo jugar a ser el papá o la mamá que se enfada, jugar a dentistas, a médicos, a maestras, facilita la interiorización de la prohibición externa, del «no» temido del objeto-madre.

Por ejemplo, una niña que ha sido castigada por su madre, reproduce la escena en un juego con su muñeca: la riñe y le da un azote. La niña hace el papel de madre que castiga y le da el suyo a la muñeca. Su identificación con el objeto externo, con el agresor, desdramatiza la situación y le da seguridad. Se trata de un mecanismo de aseguración inconsciente que garantiza la continuidad de la representación del otro y de sí mismo.

La génesis de la identificación con el agresor, concepto descrito por Ana Freud, es interesante en la medida en que los mecanismos de aseguración en relación consigo mismo y con el objeto, favorecen la evolución de la pulsionalidad destructora.

«¡Tengo miedo, detrás de la puerta hay un lobo!»

Ante un niño angustiado por miedo a un lobo imaginario, escondido detrás de la puerta,

un adulto, poco informado acerca de las angustias infantiles, podría responder: «¡No hay lobos detrás de las puertas, no expliques historias!». La expresión cerrada del niño mostraría que esta respuesta no le ha tranquilizado. Es evidente que el niño explica una historia, la de su pensamiento imaginario, y el miedo que le paraliza debe ser tomado en serio y se le ha de hacer sentir seguro para ayudarle a superarlo.

Este niño abrumado por la angustia de pérdida del amor devorador, ha de ser ayudado a simbolizar las emociones que le invaden a través del dibujo o del lenguaje, por lo que una respuesta del psicomotricista podría ser: «¿Un lobo? ¿cómo lo imaginas? ¿tiene unas orejas grandes, y los ojos, los dientes? ¿tiene una lengua grande y roja?». El niño se relaja y esboza una sonrisa; el psicomotricista continúa: «¿Lleva gafas, pantalones y zapatos?», el niño se ríe. «¿Quieres que abra la puerta?», el gesto del niño muestra que ya no es necesario mirar detrás de la puerta.

El lobo, producto de los fantasmas orales de la infancia, ha tomado forma por medio del lenguaje; también la puede tomar, por medio de un dibujo. Una vez representado por medio de la imaginación, es exorcizado rápidamente y aún más cuando «las gafas, el pantalón y los zapatos» son referencias al padre que, sin desvelarse como tales, llevan al niño a una dinámica preconsciente que atenúa sus fantasmas y sus miedos.

«El lobo y los tres cerditos»

La narración del cuento de *Los tres cerditos* a los niños es muy interesante porque se trata de un cuento universal que evoca la angustia de pérdida y los fantasmas orales que les obsesionan y pueden llegar a aterrorizarles. Hay muchos niños muy sensibilizados por todo lo que significa comer, devorar, miedo a ser devorado... o irse, perderse, encontrarse en la barriga y salir vivo de nuevo... Cuentos como *La Caperucita Roja* o *Los tres cerditos* tratan de este tema.

En *Los tres cerditos*, el lobo no se come a ninguno: ni al mayor, ni al mediano, ni al pequeño. Los dos pequeños tienen mucho miedo, pero resisten al lobo y se salvan corriendo a casa del mayor que ha construido una casa sólida, de piedra. De hecho, los tres cerditos no son más que uno solo y juntos simbolizan «las etapas de la construcción del Yo, las etapas de construcción del edificio psíquico».

Hay diferentes versiones acerca del triunfo de los tres cerditos sobre el lobo: en una cae por la chimenea y muere dentro del agua hirviendo, en otra consigue escapar por la puerta y huye corriendo lejos de la casa. Preferimos esta última ya que la partida sin retorno corresponde a la muerte en el pensamiento infantil.

Pero en todas las versiones «los tres cerditos» salen victoriosos frente al agresor y muestran su alegría porque ya no han de temer al lobo ya que han conseguido alejar de la casa el miedo a ser devorados.

El sentido metafórico de la historia es, pues, el triunfo sobre el agresor, que contiene el fantasma y permite una identificación serena con las imágenes parentales, representadas en casa por la pareja formada por el padre y la madre.

El placer de «tener miedo»

«¡Que te pillo!» y un gesto que simule la persecución es suficiente para que el niño corra a buscar un refugio para «salvarse», pero si el psicomotricista se detiene, sin decir nada, el niño continuará provocándole hasta que intente atraparle de nuevo. Ser atrapado sin serlo realmente es lo que hace disfrutar al niño. Si al inicio se le atrapa realmente, sin dejarle escapar, el niño se debate y se pone rígido y si la «captura» se prolonga, puede llegar a manifestar angustia, lo que muestra que este juego tiene un intenso significado emocional. A medida que se desarrolla el juego, adquieren confianza en sí mismos y cuando son atrapados, se liberan –con la complicidad del adulto– y alardean de su triunfo. Insistiendo en el juego se puede llegar a atraparles y cuando estén atrapados se puede hablar con ellos, que disfrutarán en brazos del psicomotricista.

¿Por qué al niño le gustan las situaciones «de miedo» en el juego? En su vida cotidiana un niño tiene miedo muchas veces, sin buscarlo, y esta emoción excesiva puede desestabilizar la función de adaptación, por lo que tiende a evitarla, pero en un clima de confianza se siente capaz de jugar con el miedo, para comprobar que no le destruye, incluso puede llegar a representar «situaciones de terror».

Jugar con el miedo satisface al niño por que le da la impresión de haber realizado una hazaña, aunque sea con la imaginación; dominar el miedo a ser devorado es una proeza que le valoriza y alimenta su narcisismo. Suelen decir: «¡No tengo miedo!».

Jugando las situaciones «peligrosas» un niño se puede representar lo que le espera y anticiparse. Cualquier situación difícil resulta menos inquietante si está inscrita en un entorno seguro, con referencias fiables y posibilidades de anticipación.

Wallon (1949) destaca la importancia de la representación para controlar las emociones. En efecto, la intensidad de una emoción se atenúa cuando se puede asociar a una imagen y se puede hablar de ella. La aplicación de este principio teórico en la práctica facilita el proceso de aseguración (Martinet, 1972).

En torno a los fantasmas de absorción: reunir y separar

Todos los bebés se ponen el pulgar, y todo lo que tienen a mano, en la boca, exploran con la mano todos los huecos: la boca de sus padres, el cuello de una botella o ¡un enchufe!, también intentan meter las llaves en las cerraduras.

Otra actividad común es la de encajar objetos (cajas, vasos, cestas, muñecas, títeres), los ponen unos dentro de otros (cajas, vasos, cubos), luego los separan y los encajan de nuevo, si no lo consiguen se enfadan y los tiran, también hacen agujeros en la pasta de modelar para clavar objetos en ella.

Los encajes hacen referencia a los fantasmas de acción de penetración recíproca, de *interpenetración* según Haag, que se originan en las experiencias de alimentación (con el pecho o el biberón) en las que la mamá y el bebé se penetran recíprocamente no sólo con la boca, sino con el contacto de la piel, el calor, el tono, el ritmo, la mirada...

Cuando el bebé ya no tiene hambre interrumpe estas interacciones, empuja el pezón o la tetina con la lengua, saca la leche o desvía la mirada y aparta la boca; expresa con un «no corporal» su alejamiento del pecho y también de su madre, expresa su saciedad y rechaza todo lo que viene de su madre. Estas vivencias nacidas de una necesidad fisiológica, originan, como ya hemos dicho repetidamente, los fantasmas y los deseos de incorporar el objeto con placer y sintiéndose contenido, rechazarlo después y alejarlo con un placer «sádico». Si una madre no comprende estas señales de rechazo y alejamiento e insiste en alimentar a su bebé, su pulsión de dominio puede provocar en el bebé una pulsión destructora violenta que se puede traducir en un rechazo a la alimentación, en una desobediencia permanente o por el contrario en una sumisión que podría llevar a manifestaciones de odio contra ella.

Los juegos de reunir y de separar son símbolos de los fantasmas de penetración e incorporación y de los de rechazo y agresión, y aseguran al niño frente a la angustia de pérdida del objeto-madre y la angustia de perderse a sí mismo. En su dimensión cognitiva, estos juegos evolucionan hasta los juegos de seriación y clasificación a partir de los que se desarrollará el pensamiento operatorio.

En esta misma línea pensamos que nuestra manera tonicoemocional de ocupar y llenar el espacio con la voz, los gritos, el ritmo, el movimiento, la postura, la marcha, la carrera, simboliza también los fantasmas de penetración, como un deseo inconsciente de penetrar el cuerpo de la madre.

Con su ocupación del espacio el niño puede sentir el placer de la acción y dominar el entorno, conteniendo a la vez la pulsión de dominio de sus padres sobre él.

También podemos observar que todos los niños desde el octavo mes se balancean o golpean repetidamente un objeto cuando escuchan una música ritmada y aún más si su madre juega con ellos: «Ahora te toca a ti, ahora me toca a mí». A menudo, el placer de la actividad rítmica está asociado a los engramas de los ritmos biológicos (respiratorio, cardíaco) de la madre desde el período prenatal y después a los propios ritmos de hambre y satisfacción, de succión y de todas las funciones que se suceden con regularidad.

La actividad rítmica del bebé unida a la de la madre y aún más si ésta la acompaña gestualmente y con el lenguaje puede transformarse en uno de los primeros continentes de sus excesos corporales.

La actividad rítmica del bebé es también un medio de hacer aparecer el objeto-madre y de expresar los fantasmas de amor y de destrucción. Por extensión, la actividad rítmica de los adultos puede ser considerada como una manera de evacuar los fantasmas de agresión más o menos reprimidos y escasamente simbolizados y también como la expresión del deseo de perderse en el otro, como una fusión imaginaria con el objeto de amor, que se traduce en un acuerdo tonicoemocional y rítmico casi perfecto con la pareja. ¿No radicaría en esto el placer de bailar?

Haag (1993) opina que el placer o el displacer de la madre y el hijo al penetrarse con la mirada, la boca, el pecho, se manifiesta simbólicamente por medio de las variaciones tónicas y emocionales durante la actividad del dibujo y especialmente en el punteado:

> *Estos trazos no parecen expresar solamente la agresividad, como se podría creer; sino las experiencias de penetración, especialmente de la mirada que es indisociable, en los videntes, de la penetración psíquica.*

La ecopraxia

Gibello (1995) se refiere a la ecopraxia como un juego interesante, que en nuestra opinión está relacionado con la evolución de los fantasmas de interpenetración.

Cuando una madre da de comer a su hijo con una cuchara, se puede observar que, cada vez que el niño abre la boca, la madre la abre también. ¿Se trata de mimetismo o de identificación? Después el bebé cogerá la cuchara vacía y «dará de comer» a su mamá. Ella siguiendo el juego, acepta la cuchara en la boca y dice «¡Hum!, ¡qué bueno!». El niño se ríe.

El niño se ha apropiado de la actividad de su madre en su relación con él y se la devuelve. Ella hace como si comiera, dejándose transformar (exclamando: «¡Está

bueno!»). El niño se hace activo haciendo como si diera de comer a su madre y ella juega a «verdadero-falso», confirmando el valor simbólico de la acción de su hijo.

Este juego es más que una actividad de imitación, es un juego de comunicación y de iniciación a la dimensión simbólica oral, a partir del deseo de ser alimentado.

Este juego es fruto de una triple experiencia, la de relacionar los fantasmas de interpenetración oral con el placer narcisista de actuar sobre el otro y aprender a integrar el registro simbólico en una relación.

Este juego ecopráxico es la continuación de los juegos ecolálicos y ecomímicos entre madre y bebé, resultado de las interacciones en las que se han transformado recíprocamente.

Los fantasmas de acción y la prensión: agarrar

La boca es el primer lugar de unión entre el interior del cuerpo del bebé y el exterior, ya en las actividades de succión y de deglución se produce una coordinación arcaica entre boca y mano. Efectivamente se puede observar que el bebé va apretando con sus manos el pecho o el brazo de su madre con el mismo ritmo que chupa. La madre se hace sensible a los índices de regularidad rítmica que le informan del placer y la satisfacción del bebé, mientras que un ritmo irregular, sin continuidad ni distensión, la inquietaría.

Ya antes del sexto mes, la unión boca-mano permite que el bebé explore el interior de la cavidad oral; en efecto el bebé lame y chupa su mano, después la dirige hacia fuera para tocar, acariciar, coger o golpear. Poco a poco la mano ampliará su campo de experiencia y funcionará independientemente de la zona oral; después se coordinará con el ojo.

El bebé se hace «prensor», como dicen Kestenberg y otros (1976), cuando se pone los objetos, que vienen de «fuera», «dentro» de su boca.

El bebé con todo su cuerpo en tensión participa en la actividad de la mano que agarra, coge, con los ojos fijos en el objeto, la boca y la lengua guían el movimiento de la mano, los miembros inferiores se agitan frenéticamente para ayudar a avanzar hasta el éxito de la prensión. La tensión global y la obstinación en coger el objeto produce una descarga de placer que sólo se atenúa cuando lo consigue.

El bebé manifiesta su pulsión para conquistar el objeto codiciado, su deseo de coger, de agarrar, parecido al deseo de incorporar y devorar por amor, lo que pone de relieve la continuidad entre el fantasma de agarrar y los fantasmas de absorción.

En efecto, el fantasma de agarrar resulta del deseo del bebé de estar de nuevo en contacto con la madre, de tocarla, de tenerla para sí y de estar junto a ella. Toca, coge, para encontrar de nuevo a la madre que está dentro de él. Las manos del niño se hacen grandes explorando el espacio con la misma facilidad, atención y precisión que ha puesto su madre al ocuparse de él.

El bebé coge todo lo que está a su alcance y lo lame de la misma manera que ha cogido el pezón y lo ha dejado: sus manos cogen, acarician, aspiran, golpean, juegan, con el mismo placer con que la madre le ha alimentado, manipulado, cuidado. Las manos del bebé sustituyen las de la madre, cogiendo un objeto, mantiene el sentimiento de unidad, de completud y evita toda amenaza a su integridad.

Cuando un niño se hace prensor y está en el suelo, se lanza a explorar el espacio horizontal con todo su cuerpo para alcanzar un objeto sobre el que actúa y lo intenta transformar, manipulándolo. De ahí nacen las actividades de exploración y de observación: golpea los objetos para apreciar su sonido, les da la vuelta una y otra vez para distinguir los vacíos y los llenos, los observa por arriba y por abajo o bien intenta encajarlos entre sí. El entorno de este niño es su espacio próximo en el que hay objetos que se pueden coger y manipular, los que «están cerca» y otros objetos que no se pueden coger, ni manipular, porque no están ahí o porque «están lejos». También hay objetos que su madre ha puesto para él, investidos de afecto de placer y cuando el niño los alcanza adquieren el valor de objetos transicionales que están «aquí y ahora» o «no lo están» (Kestenberg y otros, 1976).

La permanencia del objeto se adquiere cogiendo y manipulando objetos, y más aún si son objetos transicionales, espacios materiales que pertenecen a la vez a la madre y al bebé, que representan a la vez presencia y ausencia en el espacio y en el tiempo, siendo además lugar de expresión de los fantasmas de acción de apego y de dominio.

Cada niño optará casi siempre por un sólo objeto transicional, noción fundamental que debemos a Winnicott, pero que ya había sido presentada por Freud en el juego del carrete.

Acerca del objeto transicional

Un *objeto transicional* es aquel al que el bebé se apega de manera especial: un osito de peluche, una muñeca de trapo, un trozo de tela. Se lo lleva a todas partes, tiene una función de aseguración ya que facilita el sueño y si alguna vez no lo encuentra, se

muestra perdido, inconsolable.

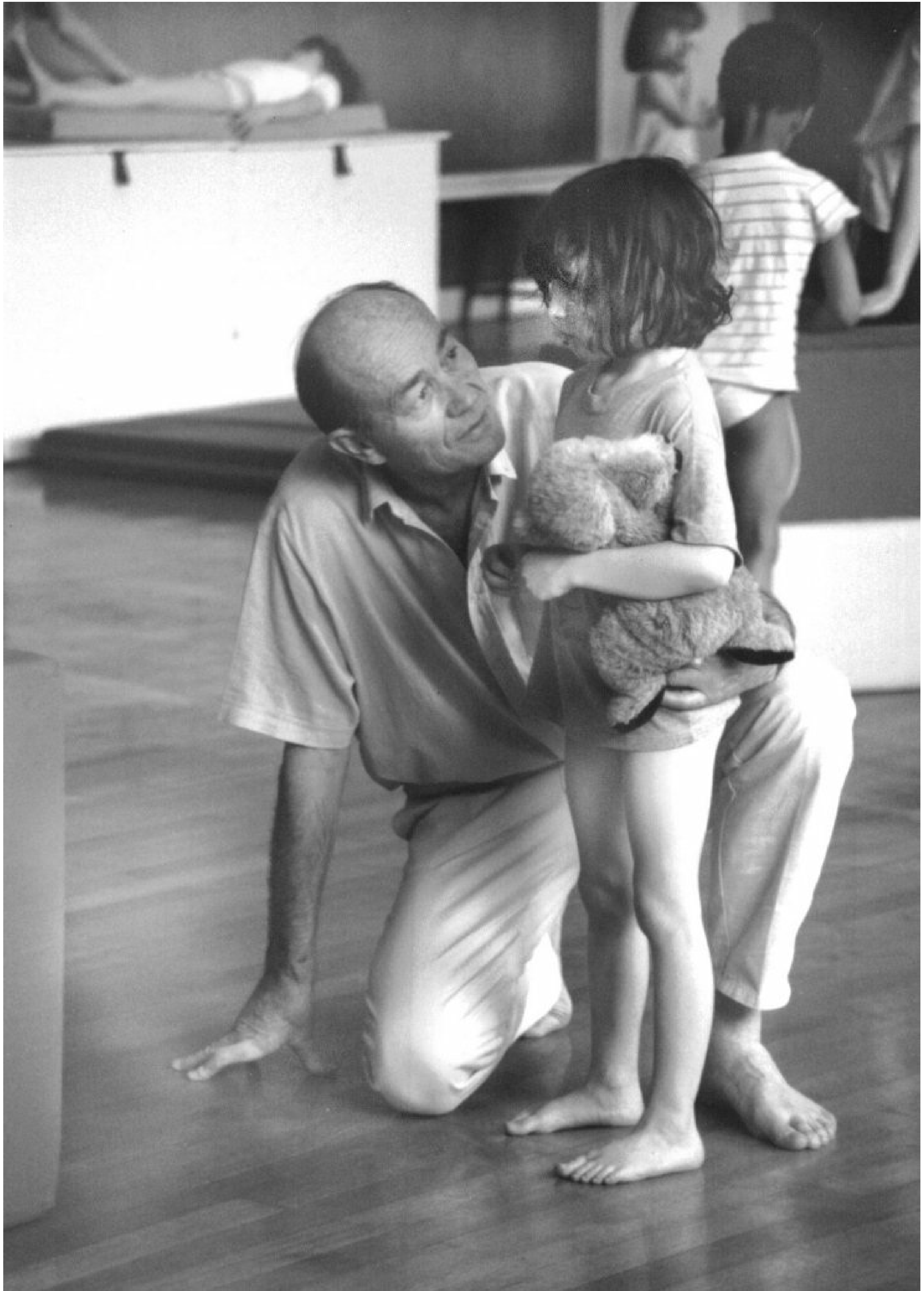
El bebé quiere a este objeto apasionadamente, no se puede lavar y menos quitárselo al bebé para darle otro nuevo. Paradójicamente el bebé llega a agredirlo ferozmente…, le arranca los ojos, las orejas, lo pisotea, lo tira o lo olvida en un rincón.

Un objeto transicional tiene tres funciones:

1 *Dar seguridad.* El objeto transicional hace presente la figura de la madre en su ausencia cuando el bebé aún no tiene la seguridad representativa del objeto. El objeto transicional tiene la función de crear un ambiente asegurador que permite organizar el tiempo de espera.

2 *Preparar la función simbólica.* El objeto transicional es un símbolo, porque es una cosa que no se toma por sí misma sino que se hace significante de otra: el osito significa una acción de retorno y una presencia; resulta de una acción compensatoria de una angustia de pérdida asumible y permite desarrollar la capacidad de anticipación de las acciones y sus efectos, sin actuarlas realmente.

El objeto transicional facilita la aparición de formas de comunicación más evolucionadas



La capacidad anticipatoria, necesaria para el desarrollo de la inteligencia práctica, se manifiesta por medio de los verbos de acción.

3 *Ser una víctima*. El objeto transicional es amado y agredido a la vez; se transforma en lugar de expresión pulsional de los fantasmas de incorporación y de destrucción.

Ya hemos hablado del amor devorador que el bebé siente hacia su madre: la quiere y quiere asimilarla, por esto no la va a destruir ni hacerla desaparecer, quiere que su madre subsista porque la ama.

El objeto transicional tiene la función de dar seguridad, por esto ha de sobrevivir al «amor agresivo»; subsistiendo permite superar la culpabilidad y muestra, a nivel inconsciente, que la pulsión agresiva, paralela al amor, no puede hacer desaparecer el objeto de amor que se instala en la permanencia espacial y temporal.

El objeto transicional contribuye a superar la angustia de pérdida de la madre y desculpabiliza la pulsión de amor, preparando otras formas de amor más gratificadoras para todos y facilita la dinámica de evolución y la aparición de formas de comunicación más evolucionadas.

«¡Esto no se toca!»

El fantasma de agarrar se proyecta en el espacio. El bebé señala con el dedo para obtener lo que quiere, si no lo consigue, se enfada y coge los objetos que su madre suele utilizar, lo que ocurre con más frecuencia a medida que el bebé se aguanta de pie y se desplaza con facilidad.

En efecto, el niño empieza a tocarlo todo por el placer de explorar y conocer, pero también para dominar a su madre. En este momento la expresión «¡Esto no se toca!» puede ser necesaria para protegerle de posibles accidentes, pero esta prohibición repetida, por exceso de dominio de la madre sobre su hijo, puede tener el efecto de mantener la culpa del placer de coger, limitando las competencias manuales y creadoras, lo que puede ser una explicación del origen de la torpeza.

Los fantasmas de acción y la motricidad. La verticalización y la movilización del cuerpo en el espacio: despegar, volar, aterrizar, caer, girar,

oscilar

El deseo irresistible de ponerse de pie hace referencia al fantasma de acción de elevación a la posición vertical, que es el resultado de todas las veces que el bebé, desde el nacimiento hasta la marcha autónoma, ha sido levantado en brazos, desde el plano horizontal al vertical, hasta llegar a la altura de la cara de su padre o de su madre.

La atracción y el placer de ascender hasta lo alto, para descender después hasta la cuna o hasta el suelo, siempre en brazos y con total seguridad, producen una transformación, especialmente en el tono de la musculatura del equilibrio, que se engrama en el cuerpo y origina a su vez los fantasmas de acción del cuerpo movilizado en el espacio («despegar, volar, aterrizar, caer, girar, oscilar») que sostienen el deseo de enderezarse, de crecer, de subir y bajar, de saltar y también de caer.

Un niño trepa hasta lo más alto con gran placer, para ser tan alto o más que sus padres e interpelarles diciendo: «¡Mírame, soy el más alto!»; o disfruta yendo a caballito, a hombros de papá, y domina desde arriba el mundo de los adultos.

El placer de estar de pie: un segundo nacimiento

La conquista de la vertical depende de la maduración neuromotriz, común en la especie humana, pero también está sostenida por la fuerza pulsional de los fantasmas de acción de elevación y enderezamiento. Se trata de una representación inconsciente que proporciona al bebé una sensación de seguridad, indisociable de un entorno afectivo seguro, en que el adulto esté presente sin intervenir directamente en la acción del niño, animándole a mantener el esfuerzo y compartiendo el placer de su competencia.

Todos los bebés, con la aprobación de su madre, aprenden de sus experiencias con el equilibrio lo que tienen que hacer, y también lo que no tienen que hacer, para elevar su centro de gravedad y enderezarse, evitando la caída.

El bebé para intentar recoger del suelo los objetos que le ha dado su madre y le aseguran en su ausencia, avanza apoyado en las rodillas o en los pies y extendiendo los miembros inferiores, la intensa actividad de sus piernas facilita el paso de la posición horizontal a la posición vertical, especialmente porque el hecho de mantener un objeto asido con las manos facilita el enderezamiento. La actividad motriz de enderezamiento, lleva la cabeza hacia arriba y da a las piernas y los pies una función estabilizadora, de apoyo. La posición vertical exige una gran tensión y un esfuerzo continuado (parecido al

de expulsión de las heces) que lleva a la unificación de un cuerpo que estaba «partido en dos», a causa de la posición de sedestación en que las piernas sólo acompañan, de manera auxiliar, el movimiento de las manos.

En extensión vertical, con el placer intenso de la tensión tónica que se opone al peso, firme como una roca, el niño, animado por su madre, siente su omnipotencia, su independencia, su unidad, aunque se mantenga agarrado a un objeto.

Con la conquista del enderezamiento, a partir de las sensaciones de estiramiento y de una mayor ocupación del espacio, se interioriza la posición vertical del cuerpo, lo que favorece la constitución de un esquema corporal inconsciente que lleva a la seguridad del ajuste postural.

La conquista del enderezamiento es como un segundo nacimiento, por el que el bebé accede al mundo de los humanos, de las «personas mayores». «Ahora yo existo, soy como vosotros, porque estoy de pie, y sin embargo soy distinto a todos vosotros».

En efecto, el niño adquiere cada día nuevas competencias, incluso cuando la madre está ausente, porque el placer de sus interacciones está dentro de él y puede continuar su relación con ella por medio de los fantasmas. Por ello el bebé experimenta con una seguridad total, sintiendo la sensación de peso por la repetición de los movimientos de flexión y extensión de sus miembros inferiores. Con la tensión centrada en la parte inferior del cuerpo y en la estabilidad de sus pies, entrena la musculatura antigravitatoria girando la cabeza, intenta verse el abdomen, los muslos, las rodillas y los pies desde la posición erecta, levanta alternativa o simultáneamente sus pies o se alza de puntillas manteniendo la estabilidad. El niño repite una y otra vez estas actividades de enderezamiento y de desequilibrio para sentir el placer de su unificación y también para mostrar a su madre que ya no necesita de ella para crecer y paradójicamente mostrarle que el placer de esta solidez, manifestada por medio de la posición erecta es el resultado de haber estado bien protegido, sostenido y llevado en brazos con seguridad.

Con relación a este planteamiento, el caminar de puntillas como acostumbran algunos niños, podría ser una manifestación de inseguridad afectiva, por carecer de raíces originarias estables. La rigidez tónica, debida a la falta de equilibrio, les garantizaría una «segunda piel» como falso continente de su pulsionalidad.

La sensación de seguridad y su consecuente distensión tónica son condiciones indispensables para una adaptación práxica al mundo que le rodea, un mundo que está de pie, que habla y que le asegura continuamente la validez de sus acciones, lo que le permite el descubrimiento de sí mismo y de su entorno. La posición erecta conquistada y estabilizada libera la mano que se transforma en un instrumento de prensión más fino. El

niño puede detenerse, bajarse, agacharse para coger delicadamente un hilo del suelo o un minúsculo trozo de papel que se apresura a entregar, con mucha seriedad, a la persona que ama. Es el período del puntillismo que corresponde a la percepción sincrética del objeto.

Cuando el niño puede controlar su cuerpo tanto en posición estática como en movimiento, asume con rapidez el control de las direcciones y de las dimensiones del plano vertical. En efecto, puede decir: «está arriba o abajo», después de empujar, reunir, levantar o lanzar los objetos repetidamente; empieza a diferenciar sus cualidades tocando o apretando: ligero, pesado, débil, fuerte; tocando aprecia su textura: suave o rugoso y también puede apreciar el tamaño de los objetos: grande o pequeño, estirándose o encogiéndose; es el período en que el niño se hace cuerpo con los objetos, condición indispensable para adquirir su permanencia. Es tal su ajuste tónico, postural y emocional que se apropia de los objetos actuando sobre ellos. En palabras de Kestenberg (1976): «Los hace como son, sólidos o flexibles, ligeros o pesados, fluidos o sólidos, ásperos o suaves».

La apropiación del objeto se hace de una manera más segura si se trata de un objeto transicional, es decir, que pertenece a la vez al niño y a la madre, es decir que ella se lo ha dado y ha sido autorizado por ella. Por esto cuando el niño encuentra un objeto nuevo, lo levanta por encima de su cabeza para mostrárselo. El objeto tendrá mucho valor, si la madre se lo atribuye, admirando su gesto de triunfo, o poco valor, si ella desaprueba su gesto.

El período en que el niño se hace cuerpo con los objetos corresponde al período en que también se hace cuerpo con el espacio, por medio de un ajuste constante de sus acciones, que lleva al dominio del espacio topológico, un espacio interiorizado dependiente del espacio externo, y posteriormente al descubrimiento de las relaciones de posición con relación a su cuerpo (encima, debajo, delante, detrás, al lado, alrededor).

El niño necesitará algunos años para pasar progresivamente del espacio topológico al espacio euclidiano, un espacio que se organiza en formas geométricas reconocibles (rectángulo, cuadrado, triángulo, rombo) y mensurables, (que permite comparar sus longitudes, sus direcciones, sus ángulos). Se trata de la conquista de un espacio independiente de las propias referencias a partir de la descentración tonicoemocional.

Los niños cuando alcanzan un buen equilibrio dinámico se suben constantemente a las mesas y las sillas y trepan por las escaleras en situaciones que a menudo se pueden considerar peligrosas y por tanto suelen estar prohibidas por los padres. Pero los niños insisten porque al trepar disfrutan, ya que juegan con el equilibrio sin perderlo, juegan a

tener miedo de la caída, sin sentir miedo realmente; también ponen a sus padres a prueba frente a su propia inseguridad y les exigen que estén pendientes de ellos; por medio de este dominio sádico se afirman, poniendo de relieve su omnipotencia, su deseo y el placer de ser uno mismo.

Jugar el desequilibrio



Cuando un niño siente el riesgo de caerse desde lo alto de una escalera, baja inmediatamente su centro de gravedad y vuelve a la superficie de apoyo, que corresponde a una posición anterior en la que se sentía seguro. Se produce un reajuste tónico y de postura, posible gracias a la representación postural continua de sí mismo, lo que en nuestra opinión es un índice del proceso de aseguración con relación a la pérdida de su unidad.

Pero también hay niños que caen al suelo pesadamente, sentados o de espalda porque ha fallado la estabilidad de los pies; lo que provoca un cambio de estado tónico

instantáneo, después se muestran hundidos, abatidos, sin capacidad de reacción y entran en un estado de confusión emocional, un sentimiento drástico de pérdida de su omnipotencia. De repente han abandonado el mundo de los mayores de manera dolorosa. La madre, alertada por la caída, es la única que puede asegurarle y desdramatizar el incidente que ha sido doloroso por la tensión en los miembros inferiores y por el choque con la dureza del suelo. La madre ha de estar ahí para reconfortarle y ponerle de nuevo de pie, para incitarle a continuar en sus intentos, pero en cuanto el niño vuelva a estar de pie, exigirá que se le deje ir. Madre e hijo forman una pareja armónica que se escucha y se ayuda mútuamente para su común bienestar.

Un equilibrio diferente

Personalmente, haría una analogía entre el placer del equilibrio y el aprendizaje de la natación. Efectivamente, nadar no es sólo cuestión de la propulsión en el agua, se trata principalmente de conseguir un equilibrio diferente en un medio nuevo, el acuático, en el que la base de sustentación es la parte anterior del cuerpo en la natación ventral, o la posterior, en la natación dorsal. Aprender a nadar requiere un proceso de reequilibrio tónico excepcional y muy intenso emocionalmente, sucede lo mismo al aprender a montar en bicicleta, otro equilibrio diferente sobre una base de sustentación muy reducida, que también requiere un reajuste tónico, postural y emocional muy preciso del sistema de equilibrio para evitar la caída.

Actualmente esta de moda sumergir a los bebés en el agua para favorecer una «futura autonomía», pero en nuestra opinión esto podría ser un error, porque el bebé, que en el nacimiento ha perdido su soporte vital, el saco uterino, y ha experimentado el miedo a caer, necesita sentirse bien sostenido.

El agua, según Vadepied (1976): «es la prueba de la inconsistencia del vacío, del misterio, de lo extraño» y el bebé sumergido podría revivir la pérdida angustiosa de su soporte vital, por lo que crearía reacciones motoras de desplazamiento para encontrar de nuevo un soporte asegurador. La angustia provoca el retorno activo del bebé hacia su madre o hacia su padre; se trata de un condicionamiento reactivo que no favorece la autonomía sino la dependencia y la necesidad de aferrarse emocionalmente.

Levantado y dejado bruscamente

Cuando un bebé es levantado repetidamente del suelo o de la cuna con demasiada brusquedad, sin precaución, puede tener sensaciones dolorosas en la parte inferior del

cuerpo. En efecto, las piernas, con una tono todavía débil, cuelgan, como aspiradas hacia abajo por efecto del peso, lo que puede ocasionar la sensación de desprendimiento, de rotura, entre la parte inferior estabilizadora y la parte superior del cuerpo, aunque el bebé esté bien asido por las manos del adulto. Estas terribles sensaciones de desmembramiento de la parte inferior del cuerpo podrían explicar el retraso en la integración de esta parte del cuerpo en la unidad de placer, cuyas consecuencias serían un retraso en la adquisición de la posición erecta y de la marcha y podrían explicar también las dificultades con el equilibrio por falta de solidez en los apoyos.

Por la misma razón, si el bebé es dejado una y otra vez con excesiva rapidez en su cuna puede experimentar dolorosas sensaciones de vacío en la musculatura posterior, como si hubiera sido empujado hacia atrás al vacío, lo que puede provocar la reacción de quedarse «enganchado» a la mirada o a las manos y puede provocar también reacciones de la musculatura anterior, asociadas a bloqueos en la respiración, debidas al miedo a precipitarse en el vacío. En estas condiciones puede aparecer un desequilibrio tónico entre la musculatura anterior y la posterior que puede llegar incluso a modificar la morfología heredada genéticamente.

Hay padres y educadores que estimulan excesivamente a los bebés para acelerar el desarrollo hacia la posición erecta. Su dominio sobre el bebé, ocasionado por estimulaciones poco adecuadas a las posibilidades tónicas, posturales y emocionales del mismo, pueden producir inseguridad, con lo que se llegaría a un resultado contrario al esperado, el bebé inhibirá sus actos de enderezamiento y no conseguirá ajustarse a los desequilibrios con la continuidad y el placer necesarios.

Otros padres piensan, con la mejor intención, que colocando a su hijo sentado entre cojines estimulan la adquisición de la sedestación, una etapa importante para alcanzar la posición erecta. El niño así sentado hace continuos esfuerzos para estabilizarse, pero con frecuencia, llevado por su peso, cae hacia un lado sin poder controlar su caída y ahí se queda, como si no tuviera recursos tónicos o no tuviera deseos de recuperar la posición anterior. A pesar de todo un bebé sentado, pero bien apoyado y asegurado por la mirada, la voz y la palabra de sus padres, puede sacar beneficios de esta posición para dialogar con ellos, manipular o enriquecer sus experiencias si no tiene que preocuparse de restablecer el equilibrio.

Es normal que los padres estimulen a sus hijos y que esto guste a los niños y deseen reproducir las actividades ante ellos para que estén contentos y les quieran, lo que nos ayuda a comprender el sentido de la repetición de las actividades de los niños ante sus padres. Pero se ha de tener en cuenta que demasiada estimulación aniquila el deseo de

ser uno mismo y de actuar sobre los padres, lo que a su vez impide que los niños encuentren su camino hacia la autonomía, sintiéndose acompañados en su desarrollo.

El miedo al desequilibrio

A través de la observación podemos ver que hay niños que manifiestan un miedo excesivo al ser desequilibrados para recuperar un equilibrio inestable y reaccionan con tensiones tónicas exageradas y con una crispación que bloquea el tono muscular de la vida de relación en su conjunto y quizás también los órganos de la vida vegetativa. Se pueden constatar limitaciones para actuar ajustadamente sobre el entorno: las posturas son precarias, las acciones poco eficaces para llevar a cabo un proyecto, la torpeza es evidente y el niño se muestra invadido por un sentimiento de inseguridad afectiva que limita su capacidad de comunicación. Estos niños inducen un sentimiento de protección en el entorno. Se podría suponer que no han sido suficientemente sostenidos, protegidos y asegurados por sus padres.

El placer de la caída

> Hace algunos años estaba jugando con mi nieto, el día de su primer aniversario. Yo estaba sentado en la alfombra y me dejé caer hacia un lado. El niño todavía poco estable, estaba de pie, me miró asombrado, se quedó inmóvil, con la cara muy seria. Hice como si cayera de nuevo y él se puso a llorar. Yo le consolé, abrazándole y él dejó de llorar y se relajó.
>
> A los dieciocho meses, repetimos el mismo juego, me dejé caer hacia un lado y esta vez el niño se puso a reír y se dejó caer encima de mí. Repetimos una y otra vez el juego de caer uno encima del otro. Su placer era evidente. Después se puso de pie y empezó a jugar, él solo, a caer en la alfombra. Se dejaba caer abandonado, piernas y brazos cada uno por su lado, después se ponía de pie y volvía a repetir la escena una y otra vez.

Entre los doce y los dieciocho meses se ha producido un cambio en este niño, una evolución en su desarrollo que le ha permitido superar el miedo a la caída, jugándolo. Efectivamente antes de los dieciocho meses el niño aún no se siente seguro en la posición erecta y se desplaza balanceándose de un pie al otro, sus desplazamientos no son todavía seguros y podemos observar una expresión cerrada en su cara, debida a la retención emocional que le provoca el miedo a caer.

A partir de los dieciocho meses, sin embargo, los niños empiezan a jugar a tirarse de golpe sobre las colchonetas, estando de pie y parados o después de tomar carrerilla y repiten una y otra vez la caída, con mucho placer y más aún si este juego tiene lugar ante un adulto que les da seguridad y les reconoce sus capacidades.

A partir de los dieciocho meses los niños son capaces de caer voluntariamente, pasando rápidamente de la posición vertical a la horizontal, pueden jugar a perder la posición erecta, porque están seguros de haberla conquistado y tienen una representación bastante estable de la misma por lo que pueden jugar a perderla y caer con grandes manifestaciones de placer. La construcción de la representación de sí mismo es el resultado de las acciones de enderezamiento, salidas de los fantasmas de acción de elevación.

Caer es una nueva competencia para abandonarse a la acción del peso en contrapartida a los esfuerzos, fomentados siempre por los padres, para conquistar la posición erecta.

Al caer con placer, el niño muestra a sus padres su seguridad en sí mismo, volviendo al suelo y levantándose solo, para liberarse del suelo, sin su ayuda. De esta manera el niño utiliza esta nueva competencia y la seguridad que le proporciona para «emanciparse» de sus padres, afirmando su diferencia y manifestando que ahora puede estar separado de ellos. El placer de la caída permite la afirmación de sí frente a los padres y es la prueba de una separación bien asumida.

El placer de la caída es también un índice de maduración psicológica porque marca una etapa de la constitución de una unidad de placer sólida y estable, indica la continuidad de la representación de sí mismo.

El placer de la caída indica también que se ha simbolizado el fantasma de acción originado por las transformaciones del cuerpo del bebé cada vez que era dejado en la cuna o en el suelo con seguridad, sin experimentar el displacer de la sensación de abandono ni la sensación de haber sido lanzado al vacío, lo que le ha permitido vivir bien la separación.

Al jugar a caer el niño pierde voluntariamente el control de sus movimientos, dejándose llevar por su propio peso. La caída crea una distensión tónica excepcional que libera el afecto de placer y permite sentir las emociones sin «el otro». ¿No se ha de considerar otro medio de afirmación de sí mismo? La liberación tonicoemocional se manifiesta por medio de la fluidez corporal que hace al niño más disponible para la acción y el juego compartido.

Jugar la caída



En las sesiones de práctica psicomotriz educativa hemos podido observar el placer intenso con que los niños y las niñas juegan a caer, el placer de transformar sus cuerpos al instante. Sin embargo hemos visto también que algunos niños sienten pánico en el momento de desequilibrarse para iniciar la caída y se agarran con fuerza al material o a cualquier persona a su alcance para no caer. Indudablemente son niños con una constitución frágil de la representación de sí mismos, en los que perdura un grado de angustia de caída que limita la integración psíquica de las experiencias de enderezamiento. Si alguna vez ocurre que alguno de estos niños cae sobre la colchoneta, porque no consigue retener la caída, se siente como si le hubieran empujado al vacío, anonadado por el miedo a desintegrarse.

El placer de correr

El niño consigue progresivamente un equilibrio dinámico que le permite correr fácilmente. Su cuerpo se transforma en objeto de juego y más aún si los padres admiran sus nuevas competencias. Su cuerpo se transforma en un espacio transicional, ya que proporciona placer tanto al niño como a sus padres.

El niño corre por el placer de moverse en el espacio (Aucouturier y Mendel, 2004) y descubre la velocidad y la autonomía de movimientos de sus brazos y piernas respecto al

tronco. Su cuerpo se hace flexible. Puede modificar a voluntad su forma, su tamaño, su ritmo. Pasa progresivamente de una unidad de placer rígida y sólida a una unidad de placer móvil y elástica. La liberación de la motricidad lleva consigo la liberación de las emociones y, no dejaremos de repetirlo, más aún si los padres participan en sus conquistas, animándole o persiguiéndole para jugar a atraparle.

El placer de correr libera el cuerpo y permite que el niño se aleje de sus padres. Corriendo delante de su madre y alejándose de ella afirma su deseo de libertad, pero también suele correr muy deprisa para echarse en brazos de mamá o de papá y perderse en ellos, como buscando ayuda para contener su velocidad y su desequilibrio, ya que solo no los puede contener suficientemente, y también para dar a sus padres una prueba de su amor.

El placer de columpiarse

Columpiarse en los columpios, en una hamaca o en el extremo de una cuerda, son actividades muy repetidas por los niños, expresión de un fantasma de acción pendular, oscilante, que surge de los engramas provocados por la marcha oscilante de la madre durante el embarazo y por los acunamientos con diferentes ritmos y amplitudes de los padres para dormirle o calmarle.

A menudo el placer del balanceo ocasiona el deseo de regresión, el deseo de ser envuelto por el ritmo y el placer de dejarse llevar por el deseo inconsciente de perderse en el cuerpo de la madre.

El placer de saltar en profundidad

El juego de la caída evoluciona hacia el juego del salto en profundidad. Saltando al vacío se pierden los apoyos y las referencias espaciales y, para compensar esta pérdida, el niño pone su cuerpo rígido durante la suspensión. Saltar en profundidad es la expresión del fantasma de acción de «volar». Efectivamente el bebé sostenido en brazos, levantado, dejado, llevado de un sitio a otro experimenta estas acciones, realizadas sobre él, con un placer tan intenso que se engraman y se representan por medio de un fantasma de acción como ilusión de volar. Volar por el espacio como manifestación de la omnipotencia mágica del desarrollo individual.

Encontramos también la repetición del salto en profundidad entre los adultos: la

cama elástica, el paracaidismo, el parapente. Saltar es un medio para manifestar la voluntad de poder y el placer de ser uno mismo y por consiguiente la voluntad de controlar la pulsión de dominio del «otro» sobre uno mismo.

Saltar al vacío



El placer de girar

Todos los niños giran sobre sí mismos o alrededor de sus padres, agarrándose a un

pivote, rodando por el suelo, haciendo volteretas o saltos mortales. También juegan a hacer girar objetos como trompos o aros, pero lo que más les gusta es dejarse llevar por la rotación en las «órbitas» de los parques, en los tiovivos o en brazos de sus padres.

El placer de girar es la expresión del fantasma de acción de girar sobre su propio eje («torbellino») que anima todas las actividades giratorias repetidas por los niños y las niñas y que también encontramos en los adultos a través de las danzas y los bailes, las actividades acrobáticas o los saltos de trampolín. Este fantasma hace referencia a engramas registrados desde el período prenatal, cuando el feto era movilizado por los movimientos de la madre y después por sus propios giros y movimientos dentro del útero, sin gravedad, y también hace referencia a engramas registrados a partir del nacimiento cuando el bebé era girado una y otra vez en el sentido privilegiado por la madre, mientras le atendía o le llevaba de un sitio a otro. Estas movilizaciones estimulan intensamente el laberinto, la musculatura del equilibrio y las demás funciones que le permitirán equilibrarse y pueden ser una respuesta al por qué preferimos girar hacia la derecha o hacia la izquierda.

Girar sin parar es un símbolo arcaico del fantasma de acción de girar sobre el eje para encontrar al otro que está en nosotros.

Los juegos de placer sensomotor

Los juegos de equilibrarse y desequilibrarse, caer, saltar, girar, columpiarse son actividades que solicitan intensamente el sistema laberíntico y estimulan especialmente la musculatura del equilibrio. El placer de la transformación de esta musculatura, unida al placer de la transformación de las múltiples funciones sensoriales necesarias para el proceso de mantenimiento de la función del equilibrio origina un sentimiento de cuerpo a partir de la musculatura más profunda.

Los juegos de placer sensomotor, como los denominamos en la práctica, son verdaderos juegos simbólicos por que tienen una función de aseguración frente a la angustia de pérdida de la madre y una función de mantenimiento de la unidad de placer y de afirmación de sí; además estos juegos permiten acceder a los juegos de identificación.

Los juegos de placer sensomotor sostenidos por los fantasmas de acción, contienen a su vez los fantasmas en el espacio y en el tiempo, «aquí y ahora»; efectivamente, los niños no pueden volar. La realización del fantasma tiene límites impuestos por los límites del cuerpo y por el peso, pero la intensidad pulsional del fantasma, aunque esté atenuada,

está siempre presente en estos juegos repetitivos.

Si las experiencias corporales del bebé en relación dan origen a los contenidos fantasmáticos de acción, el cuerpo también contiene los fantasmas en la medida que permite darles forma en el espacio y en el tiempo por medio del placer de la acción. Así puede considerarse que también el espacio y el tiempo son continentes psíquicos y participan en la estructuración de uno mismo.

En las sesiones de práctica psicomotriz educativa hemos podido constatar que los niños y las niñas descubren los juegos de placer sensomotor y el placer de simbolizarlos espontáneamente y evolucionan muy rápidamente: la motricidad, el lenguaje, la comunicación y el pensamiento se liberan. Estos juegos son un factor de cambio muy importante.

En la ayuda individual el placer sensomotor compartido entre el niño y el psicomotricista garantiza una evolución, a menudo espectacular.

El trazo gráfico

Pensamos que los primeros trazos de un niño antes de los tres años: los barridos, los trazos sinuosos, los verticales, los bucles..., son símbolos de fantasmas de acción que representan al mismo tiempo y confundidas las acciones del sujeto y del objeto y por tanto son una primera señal de la capacidad de representarse.

Los juegos de aseguración profunda

Todos los juegos infantiles mediatizan fantasmas de acción. Los juegos son creaciones simbólicas para asegurarse una y otra vez frente a las angustias de pérdida que pueden llegar a asumirse integrando la realidad y experimentando el placer de ser uno mismo.

Los juegos de aseguración profunda como los juegos de destrucción, de placer sensomotor, de protegerse con una envoltura, de esconderse, de ser perseguido y de identificación con el agresor, tienen la función específica de asegurar una y otra vez al niño frente a la pérdida originaria de sí mismo y del *objeto-madre.*

Los juegos repetitivos basados en el miedo a ser destruido o abandonado proporcionan al niño la seguridad que necesita cuando se articulan con su complementario tonicoemocional: equilibrarse y desequilibrarse, esconderse y ser descubierto, ser perseguido y perseguir, identificarse con el agresor y con el agredido.

Estos juegos universales hacen referencia a tener y no tener, como acciones

simbólicas tanto para asegurarse de la continuidad del objeto como para diferenciarse de él y ser uno mismo.

Los juegos de aseguración profunda permiten también que tanto los niños como las niñas puedan asumir su angustia de castración y vivir con mayor seguridad el proceso de identificación con el padre del mismo sexo.

La práctica psicomotriz educativa y preventiva aporta una contribución destacada a todos los procesos de aseguración contra las angustias ya que contribuye a crear una seguridad emocional con los medios pedagógicos que analizaremos en el capítulo 5.

Los fantasmas de acción y la expulsión: dar, recibir y retener

El placer de dar y retener

Las zonas genital y anal son partes del cuerpo del bebé especialmente sensibles a las acciones de la madre durante el tiempo de atención y cuidado. Efectivamente estas zonas tan solicitadas por el contacto se hacen fuente de placer y de transformación por lo que el bebé fantaseará sobre la acción de dar las heces a su mamá para recibir el placer de sus acciones. Las heces se ofrecen como regalo simbólico para obtener el placer de recibir, para mantener una relación afectiva con la madre en su ausencia. Como ya afirmaba Freud (1909):

> *Las heces son el primer regalo, el primer sacrificio que ofrece el bebé a quien ama, una parte del cuerpo de la que acepta privarse, únicamente a favor de una persona amada.*

En la expulsión de las heces participa todo el cuerpo: las piernas y los pies se ponen rígidos, las manos se crispan, la cara enrojece, se aprietan los dientes, el abdomen se contrae…, un gran esfuerzo dirigido a las zonas púbica y anal, que va acompañado de una respiración jadeante, una tensión aparentemente penosa para el niño, pero que de hecho le produce placer y más aún si la madre está a su lado y le anima en la expulsión.

La relajación después de la expulsión crea una sensación de unidad de placer que compensa la posible angustia de pérdida de las heces.

A menudo hemos podido constatar que, durante la relajación que sigue a la defecación, el niño flexiona ligeramente las piernas y apoya las manos en el suelo, «con

las nalgas al aire», para tener cuatro apoyos estables, sólidos, después de la bajada tónica provocada por la expulsión. Con esta postura intenta darse seguridad ya que las deposiciones pueden ser vividas como algo que se separa o cae del cuerpo, con el riesgo de generar una angustia de desmembración. Afortunadamente la mamá suele estar presente para constatar su gran esfuerzo físico y gratificarle por el resultado. Si la madre no le presta atención, el niño insiste en mostrarle su producción y dársela como regalo, como una creación propia.

Las deposiciones se transforman en un objeto transicional que tiene la particularidad de ser una creación del niño y no de la madre por lo que puede darlo o rechazarlo, iniciándose así la fase anal.

Paralelamente a la expulsión, o un poco más tarde, el niño aprende a retener las heces, con un placer que se puede percibir en las contracciones matizadas y sostenidas de las manos, mientras los miembros inferiores están más relajados, y la cara se ilumina con una sonrisa tranquila y prolongada.

A menudo la madre percibe este placer en la retención y su reconocimiento facilita la distensión y la expulsión, ya que el niño no retiene las heces sólo por el placer de guardar para sí y de incitar a la madre a reconocer su esfuerzo, sino que siente un malicioso placer en negarse voluntariamente a «donar» sus heces, porque de esta manera controla el dominio de la madre que las espera y rompe la dependencia que le mantiene unido a ella.

Según afirman Peron Borelli y Perron (1987):

> *La defecación da al niño la primera ocasión de decidir entre la actitud narcisista, guardar el placer para sí mismo, y la actitud de amor como objeto, dar un regalo al objeto.*

El niño pone de manifiesto su deseo de separación y de autonomía al diferir el don de sus heces con el placer que acompaña a la retención voluntaria:

> *La retención y la expulsión voluntarias son un índice del control de la consolidación de las relaciones con el objeto. (Peron Borelli y Perron, 1987)*

Por todo ello, estamos de acuerdo con la afirmación de Mendel (1998):

> *La fase anal debería llamarse con mayor propiedad fase del aprendizaje de la separación.*

Los beneficios del control de esfínteres

Los beneficios del control de esfínteres en la relación de objeto marcan una etapa muy

importante en la evolución del niño; en efecto, la retención voluntaria de las heces marca un tiempo de *suspensión* del acto de la defecación que permite imaginar y anticipar el placer de la transformación del cuerpo provocado por la relajación del esfínter y por la expulsión.

La *suspensión*, según Peron Borelli y Perron (1987):

> *es el tiempo que media entre el deseo y la actividad, un tiempo de elaboración psíquica que permite la expansión de los fantasmas de acción y su separación de la motricidad. Por el contrario la analidad insuficientemente investida mantiene al sujeto en la relativa imposibilidad de separar sus fantasmas de la descarga motriz.*

En la fantasmática anal la *expulsión diferida* puede significar la destrucción del objeto interno por medio de la expulsión y también puede significar un ataque a este objeto interno como negación a doblegarse a las exigencias de la madre y así poderla controlar. La consecuencia somática de todo ello es la retención.

Cuando el niño es capaz de controlar la expulsión en relación con el objeto, la bipolaridad entre pasividad y actividad se inscribe en el psiquismo de manera que hay una relación permanente entre la pasividad, que tiene su origen en el placer anal controlado de guardar para sí y la actividad como expresión de la pulsión de dominio sobre el objeto-madre y su mundo. Se trata de una pasividad plena, de espera y de anticipación, de representación de la acción sobre el objeto.

Todos los actos, del niño y del adulto, actualizan la problemática anal y pueden tener el sentido inconsciente de un deseo activo sobre el objeto para controlarlo y penetrarlo o, al revés, pueden tener el sentido pasivo de destruir el objeto y el deseo de amarlo a la vez.

La expulsión y la retención voluntarias prueban que en el inconsciente hay un deseo de destruir el objeto y a la vez un deseo de amarlo, de los que va a nacer la ambivalencia: por una parte destruir, odiar y por la otra amar, la ambivalencia entre el fantasma de apego y el de separación.

Encontramos el ritmo de contracción del esfínter anal en una gran cantidad de actividades motrices. Por ejemplo cuando el niño se eleva manteniendo una tensión y después salta o se deja caer, con el placer de la experiencia de ser grande y pequeño a la vez; o cuando aprieta fuertemente un objeto contra su cuerpo antes de lanzarlo lejos de sí, o cuando se agarra con fuerza a su madre y la deja de pronto para dirigirse a un objeto que le ha interesado. «Se aferra a las piernas de su madre y de repente la abandona, como si la expulsara de su vista y de su tacto» (Kestenberg y otros, 1976).

El control del esfínter anal pone de manifiesto la capacidad de controlar la actividad

muscular. La capacidad de coordinación evoluciona rápidamente entre los dos y los tres años; el niño sube y baja escaleras alternando los pies, participa activamente al vestirse y desvestirse, se lava las manos, come solo, utiliza el lápiz cada vez con más precisión, utiliza la pasta de modelar, un material infinitamente transformable!

Hay muchos indicadores en la actividad de cada niño que le ponen de manifiesto que cada vez se parece más a sus padres y al mismo tiempo que cada vez está más diferenciado y autónomo y se lo manifiesta una y otra vez: «Yo lo sé hacer», «Yo solo».

A veces la madre, cuando el niño está sentado en su orinal le da algún juguete para que lo manipule, para que se entretenga y para evitar que toque las deposiciones. ¡La prohibición de tocar las heces puede tener relación con el placer de manipular objetos y el de dejar huellas sobre el papel!

Por su parte, el niño a veces se muestra capaz de agacharse y de imitar los ruidos vocales de la expulsión para significar de manera real o ficticia sus ganas de defecar. Una vez más se trata de una manera de ejercer su poder sobre los demás y de manipularles pero por medio de sus posturas y de sus imitaciones vocales muestra su capacidad de representar algo para los demás con su cuerpo, lo que pone de manifiesto su capacidad de representación interior y de la constitución de la representación de sí. Esta capacidad es el origen de las futuras capacidades de representación y de la capacidad de hablar de las propias vivencias emocionales.

Acerca de la micción

Antes del segundo año el niño se da cuenta del flujo de la orina y experimenta un gran placer inundando y sintiéndose mojado en un baño cálido de orina, pero entre el segundo y el tercer año ya empieza a controlar la necesidad pasiva de orinar de la misma manera que controla la expulsión de las heces y también se sirve de la micción para ejercer su dominio sobre la madre.

En relación con este tema Klein (1959) estableció la relación entre el placer sádico uretral y el placer sádico oral:

> *Los fantasmas de destrucción en que los niños inundan, sumergen, disuelven, queman y envenenan con la ayuda de enormes cantidades de orina constituyen una reacción sádica a la privación del alimento líquido infligido por la madre y van dirigidos en última instancia contra el seno materno.*

El niño se crea fantasmas de acción a partir del orinar en los que «la orina es fantaseada como un agente corrosivo de disgregación y de corrupción o como un veneno

secreto e insidioso» (Klein, 1959).

La eneuresis para inundar y también para destruir se asocia frecuentemente a los juegos con fuego. La eneuresis es la expresión del deseo de encontrar de nuevo a la madre para actuar contra ella con crueldad.

Los beneficios del control uretral

Cuando el niño empieza a controlar la necesidad pasiva de orinar puede retener la orina voluntariamente. Orgullosos y fortalecidos por esta capacidad los chicos se pavonean de su pene. Intentan hacer el pipí lo más lejos y lo más alto posible, hacen manchas, dejan huellas en el suelo con su orina, mientras que las niñas observan las exhibiciones de los niños con una especie de frustración por no poder hacer lo mismo y verse obligadas a sentarse para orinar. «¿Por qué no puedo hacer pipí de pie como ellos?» se suelen preguntar.

Esto no obstante, tanto en el niño como en la niña, la micción crea una sensación de unidad debida a la distensión generalizada provocada por la pérdida de la orina, que por otra parte no ocasiona una sensación de vacío tan importante como la deposición ya que la pérdida de líquido puede irse controlando en el tiempo, lo que la hace menos angustiosa.

La capacidad de dominar el hecho de orinar le permite controlar a su voluntad el inicio y el fin de la micción con lo que el niño se hace consciente del tiempo.

Hasta este momento deambulaba, caminaba, corría de un lado al otro por el placer de hacerlo, sin ninguna finalidad precisa. No podía controlar su pulsionalidad locomotriz, se movía sin cesar y se daba golpes frecuentemente. No era capaz de cumplimentar acciones reguladas temporalmente, con un principio y un fin.

A partir del control uretral, el niño se hará capaz de movilizarse, de lentificar y parar, se hará consciente del tiempo que pasa y a medida que lo vaya controlando podrá disfrutar al detenerse, volver a iniciar o terminar sus actividades. Sentirá placer caminando hacia delante o hacia atrás, abriendo o cerrando los grifos, jugando con los interruptores, lanzando, tirando, jugando con líquidos, llenando y vaciando, amontonando objetos o haciéndolos correr y saltar con él.

Puede incluso modificar a voluntad su forma, su tamaño o su ritmo, puede modelar la forma de su cuerpo: se hincha cuando toma la iniciativa y se ahueca cuando se detiene. Es «una unidad de placer móvil y elástica» según Kestenberg y otros (1976).

Antes de llegar a esta consciencia del tiempo el niño construía alineando o apilando sin cesar todos los objetos iguales. Ahora construye alternando las piezas grandes y las pequeñas. Cuando juega con los coches de juguete los hace parar: «aquí, en el stop», los trenes salen de la estación y vuelven a ella, los camiones se dirigen hacia y hasta el lugar de carga…

Con la conciencia del tiempo el niño empieza a anticipar lo que ocurrirá después, incluso las reacciones emocionales de las personas de su entorno: «No te enfades, mamá», le dice cuando sabe que no puede estar contenta por su comportamiento.

Otra vez, siguiendo a Kestenberg y otros (1976), podemos decir que «se ha transformado en un "operario" eficaz que hace las cosas o que pretende haberlas hecho», un «operario» que además tiene un lenguaje que garantiza la perpetuidad de sus acciones.

Puede también entender la ausencia de la madre en relación con acontecimientos que se repiten: «Volverá después de la merienda». Puede situar en el tiempo la continuidad de su relación privilegiada con su madre. Los dos comparten una historia afectiva que se desarrolla en el tiempo: «Hoy vendrás a recogerme del colegio», «Mañana iremos a los columpios».

Progresivamente el niño abandona el mundo del bebé y entra en el mundo de las relaciones edípicas de la fase fálica.

Llenar y vaciar

Tanto en la escuela infantil, como en el parvulario o en la playa, los niños juegan a llenar recipientes con agua o arena y a vaciarlos con mayor o menor rapidez, pero siempre con mucho placer.

Este juego repetitivo relacionado con la alternancia entre absorber y expulsar, sólo llega a adquirir su valor funcional cuando se articula con la problemática anal y uretral.

Ya hemos mencionado que la acción de mamar era complementaria a las acciones de sacar la leche y alejar a la madre, ahora la acción de absorber los alimentos con placer se articula con el placer de controlar la relación con la madre por medio de la expulsión controlada de las deposiciones. Podemos observar que las madres se preocupan constantemente tanto de la calidad de la absorción de los alimentos como de la evacuación ya que su calidad las confirma como «buenas madres».

La repetición de llenar y vaciar



El juego de llenar y vaciar simboliza la absorción y la expulsión por lo que es interesante observar como cada niño llena y vacía: para algunos el recipiente no se llena nunca lo suficientemente rápido, otros muestran un placer evidente dejando que el vaso se siga llenando hasta que se desborda, otros vacían el contenido lentamente o pulsionalmente, y todavía hay algunos que no encuentran nunca el momento de vaciar y aquellos que se complacen en vaciar mientras llenan. Estas maneras de hacer son la expresión de fantasmas de acción, más o menos contenidos, que surgen de la oralidad y de la analidad en conexión con la relación inconsciente con la madre.

Los fantasmas de acción y la genitalidad: «Amar a uno, destruir al otro, amarlos a los dos»

Hasta el tercer año los niños intentan asegurarse frente a la angustia de pérdida de la madre; a los tres o cuatro años necesitan asegurarse frente a la angustia de castración. Para la niña se trata de la angustia de haber perdido el apéndice genital, para el niño se

trata de la angustia de perderlo.

La niña observa que ella no tiene el apéndice para hacer pipí de pie como su hermano y como su padre, y si los padres no le dan ninguna explicación ella puede imaginar que todavía no le ha crecido este apéndice que el niño exhibe o que se le ha caído o aún peor que se lo han quitado porque quizás ha sido mala. Este miedo puede ser el origen de una vivencia emocional dolorosa o de una angustia por sentirse incompleta.

Si, por el contrario, la niña se siente envuelta por una seguridad afectiva proporcionada por sus padres, encontrará los medios para reparar simbólicamente esta «mutilación» y todavía mejor si los padres le ofrecen la seguridad necesaria por medio de palabras tranquilizadoras: «Tú también tienes pero no es igual al de tu hermano y cuando seas mayor te crecerán los pechos y podrás tener hijos, como mamá».

Pero estas respuestas del entorno darán origen a otras preguntas y a otras elaboraciones fantasmáticas y nunca serán suficientes para superar totalmente la angustia de castración.

Los fantasmas de acción de amor incestuoso

En el problema edípico el niño quiere a su madre sólo para él y fantasma una acción de amor incestuoso con ella, pero el padre es un obstáculo para esta relación exclusiva y por esto el niño ha de eliminarle y fantasma la acción de matar a su padre para destruir a su rival, aunque también le quiera.

Como ya describía Freud en 1909: «Da a entender que hay en él un conflicto entre el amor y la hostilidad hacia su padre por ser su rival respecto a su madre».

El niño siente que puede ser castigado, agredido, incluso castrado, perdiendo su integridad física, por esta acción inconsciente de querer destruir a su rival, por desear la muerte del padre. Entonces, para reparar sus malvadas intenciones y la culpabilidad que siente respecto a su padre, el niño inhibe su acción destructora adoptando una actitud más tierna hacia él, mostrándose a la vez más distante y agresivo respecto a su madre. De esta manera invierte los roles, la relación con la madre deja lugar a sentimientos de afecto hacia el padre, lo que crea una acción fantasmada homosexual que se reprime inmediatamente para tomar al padre como modelo y constituirle como un héroe adornado de todas las cualidades. El padre se transforma en el «gran padre» admirado y también en el compañero de juego con el que podrá luchar y ganarle y de esta manera se podrá apropiar de su poder y ocupar simbólicamente el sitio del padre junto a la madre.

En la niña también se da este mecanismo psicológico inconsciente de inversión de roles. En efecto ella también fantasma acciones de amor incestuoso con su padre y piensa que será castigada, privada de placer, mutilada o castrada por desear la muerte de su madre, por querer destruir a su rival aunque también la quiera. La culpabilidad hará que la niña se identifique y admire a su madre, sin perder la relación afectuosa con su padre. El conflicto inconsciente de la niña es identificarse a su objeto de amor y liberarse de la acción fantasmada homosexual que le permite encontrar de nuevo al padre que a su vez tiene el favor de la madre.

Las relaciones entre madre e hija pueden ser conflictivas ya que la niña ha de identificarse necesariamente con una persona demasiado parecida. ¿Cómo diferenciarse en estas condiciones?, ¿cómo evitar la confusión de identidades? (Eliacheff y Heinich, 2002).

A pesar de estos conflictos la mayoría de niños y niñas llegan a una «auténtica identificación» referida a un modelo admirado y valorizado en el que ya no van a proyectarse como hasta ahora ya que han adquirido su individualidad y su identidad sexual, de niño o de niña. Ya no es necesario hacer desaparecer al modelo para mantener la propia identidad.

Esta forma de identificación sin culpabilidad, que permite superar progresivamente la identificación proyectiva y el pensamiento mágico, es la prueba de un proceso de descentración y del cambio de estado tónico y emocional que permite acceder al pensamiento operatorio (entre los seis y siete años) con una mayor disponibilidad para las actividades cognitivas, para la cultura y para una comunicación más abierta con los adultos y con los iguales.

La inhibición inconsciente de la acción

La inhibición inconsciente de la acción fantasmada de destruir al padre del mismo sexo favorece la inhibición de la pulsión motriz y un cambio de estado tonicoemocional, de esta manera la acción se adapta más al entorno. La inhibición permite también anticipar el placer de la transformación. La espera activa antes de realizar una acción, destruir, por ejemplo, origina el placer de pensar. Progresivamente el niño podrá rememorar las transformaciones del objeto sin actuar realmente sobre él, lo que supone que la acción ya no se realiza a nivel sensomotor y tonicoemocional sino que únicamente se evoca en el tono y en la motricidad.

Esta evolución implica un largo proceso de maduración tonicoemocional, que se prolonga durante algunos años.

El período edípico y la actividad operatoria

El estudio de este tema nos va a permitir clarificar las relaciones existentes entre el conflicto edípico, la angustia de castración, el pensamiento mágico y la descentración, esta última factor necesario para investir la cultura.

Jean-Louis Empinet afirma en un texto inédito:

> *El psicoanálisis ha subestimado el hecho que la superación del período edípico tiene una correlación con un cambio en la manera de establecer las relaciones con el mundo externo, ahora menos subjetivamente, lo que es necesario para acceder al pensamiento operatorio; tampoco los piagetianos han subrayado suficientemente que la descentración operatoria se traduce en un cambio importante en los ajustes tonicoemocionales de la comunicación, de la socialización y como consecuencia de la aceptación de las reglas.*

Comprender las relaciones existentes entre pensamiento mágico, angustia de castración y resolución de la problemática edípica supone aceptar que el niño de tres a cuatro años percibe el espacio, el tiempo y los objetos de manera diferente al adulto y piensa también de manera diferente. Por ejemplo, sabemos que si un niño de esta edad tropieza con una silla, golpea la silla porque la hace responsable de su traspiés.

Para un niño todo objeto se comporta como lo haría él, es decir, su omnipotencia proyectada sobre el mundo hace que los objetos sean animados. Se trata del período llamado de omnipotencia mágica en el que el niño no hace diferencia entre su intención y la causa. Sus intenciones de acto valen como actos. Por esto no puede centrarse suficientemente en las transformaciones de su cuerpo, tanto externas como internas, ni en las consecuencias de sus actos. Se encuentra inmerso todavía en la subjetividad fantasmática y emocional lo que no le permite salir de su propio punto de vista y considerar el del otro objetivamente.

El niño atribuye su modo de pensamiento indeferenciado a los objetos materiales y de manera especial a las personas más queridas de su entorno. Se proyecta en el otro, se hace uno con el otro. Se trata de la identificación mágica proyectiva en la que el niño es el rey, la reina, la princesa, el lobo, la bruja, el ogro, pero además tiene deseos y fantasmas de agresión y de destrucción devoradora frente a los objetos de amor que a la vez continúa más o menos queriendo asimilar y piensa que el otro funciona como él, sin diferenciarse, con lo que puede padecer los deseos de agresión de sus personas queridas,

como respuesta a los propios deseos de agresión contra ellas, y como consecuencia ¿no podrá ser privado de placer o castigado y la niña haber sido mutilada y el niño ser mutilado?

La culpabilidad induce a una inversión de roles y de identificaciones sexuales verdaderas que cambian las relaciones afectivas en primer lugar con el padre y con la madre y después con el mundo masculino y el mundo femenino de su entorno. Este cambio de estado tónico y emocional condiciona el proceso de descentración y de acceso al pensamiento operatorio, ya que es sabido que operar es utilizar referencias independientes de la subjetividad fantasmática y emocional. No nos ha de sorprender que los niños que se identifican con facilidad y placer al padre del mismo sexo no presenten después mayores problemas en el aprendizaje de los fundamentos del saber.

Los juegos y la castración

La angustia de castración latente, bien asumida, induce procesos de aseguración diferentes en el niño y en la niña.

Efectivamente podemos observar que las niñas tienen preferencia por los juegos de muñecas a las que a menudo cuidan, visten y desvisten, les dan de comer y también las regañan o las miman para dormirlas o para consolarlas.

Identificarse con la imagen femenina



Ciertamente los juegos con muñecas para las niñas se mantienen en una dimensión social y cultural (se regalan muñecas a las niñas y coches a los niños) pero no se trata solamente de un juego cultural sino también de un juego de identificación con la madre y de un juego de aseguración ligado a la angustia de castración que se apoya en mecanismos inconscientes que son independientes de la cultura. Ocurre lo mismo con todos los objetos que se ponen encima como los disfraces, los vestidos, los sombreros, los bolsos, los collares...

Podemos observar que a menudo la muñeca es llevada en brazos con cuidado y delicadeza, que los gestos utilizados en su manipulación son lentos y precisos. Esta lentitud gestual dirigida hacia sí misma, favorece la evolución de la pulsionalidad motriz y de las emociones, así como la interiorización de las acciones y el desarrollo de las competencias motrices precoces como las necesarias para los juegos de destreza como saltar a la comba, juegos con la pelota, saltar en la cama elástica y para las actividades manuales que necesitan tiempo y precisión como los dibujos o los collages.

Por otra parte la descentración tónica y emocional que aparece como resultado del proceso de identificación hará que la niña prefiera unas relaciones afectivas duraderas y selectivas con algunas amigas a las relaciones más pasajeras.

Los niños prefieren los juegos de omnipotencia fálica y de dominio como jugar a las

carreras de coches, de motos, de caballos, que pueden ocasionar juegos de accidentados y heridos, de transporte en ambulancia a un hospital con médicos y enfermeras...

Cuando estos juegos aparecen en la sala, el psicomotricista instala rápidamente un hospital con sala de espera incluida y con la ayuda de otros niños ofrece la atención necesaria a los heridos. A menudo es suficiente una pequeña manipulación, un contacto, en forma de juego para aliviar la herida de la «mutilación» imaginaria y conseguir que la angustia de castración no continúe excesivamente presente.

Los niños también suelen tener preferencia por los juegos de agresividad, por los que pueden mostrar sus competencias físicas identificándose con personajes masculinos omnipotentes como los protagonistas de las series de dibujos animados, el material de la sala se transforma en espadas, en fusiles para la lucha con la que expresan su poder o la dominación.

Correr lo más rápido posible, saltar desde lo más alto posible, levantar lo más pesado para mostrar su fuerza, contraer los bíceps, son otras manifestaciones simbólicas para asegurarse contra la angustia de la «mutilación». Los gestos de los niños son rápidos, con tono, a veces violentos, si coge una tela es para hacerse una capa con rapidez y así disfrazarse de Superman, si coge un muñeco, estira los brazos y lo mantiene alejado de su cuerpo, intenta hacerle caminar o lo hace girar en el aire para que haga volteretas o simplemente lo lanza lejos de sí. Un niño después de los tres años raras veces acerca una muñeca a su cuerpo para mimarla o cuidarla.

Jugar la agresividad



Los juegos de aseguración del niño con estos gestos rápidos, con tono, dirigidos hacia el exterior, llenos de pulsionalidad, lentifican el desarrollo de su capacidad de concentración y de descentración tónica y emocional. Esta limitación le mantiene además en una percepción sincrética del mundo externo y en unas competencias cognitivas más globales. Por otra parte la liberación de emociones que lleva consigo la intensidad de la movilización motriz favorece una cantidad de relaciones afectivas de corta duración con muchos compañeros de juegos.

Hay que destacar que la menor capacidad de descentración tónica y emocional de los niños respecto a las niñas mantiene a estos en las identificaciones proyectivas con lo que corren el riesgo de perderse más fácilmente en los roles que asumen.

La diferencia entre los juegos de niños y los de niñas se hace más evidente a partir de los tres o cuatro años. Se ha de entender que se trata de una tendencia que no tiene que entenderse de manera radical porque se da con mucha frecuencia que hay niñas que juegan a juegos de niños y con los niños y viceversa.

Jugando a juegos de chicos



Sin embargo podemos constatar que tanto los comportamientos como las competencias y las relaciones son diferentes y dan a cada uno y a cada una su individualidad y su originalidad que va a intentar afirmarse durante todo su desarrollo afectivo y en sus relaciones sociales futuras. Efectivamente los hombres suelen dar más importancia al éxito social y las mujeres al éxito personal y afectivo.

Plano fantasmático, registro simbólico y plano de realidad

> Juan es un niño que se muestra bastante reservado pero después de algunas sesiones se pone a jugar con sus compañeros y se disfraza de «El Zorro» con su antifaz y su espada. Progresivamente sus gestos se van haciendo más amplios y rápidos, cada vez más impulsivos, su voz cada vez se oye más fuerte y cortante. Ya no es posible contactar con su mirada, persigue con violencia enemigos imaginarios y sus emociones se

> manifiestan sin ninguna contención. Está totalmente dentro de su papel, ignora a sus compañeros que por su parte se han alejado de él ya que se han dado cuenta que Juan no se puede controlar y podría darles un golpe con el palo que lleva en las manos.
>
> De repente y con rapidez se sube a lo alto de la espaldera, lo que hasta ahora ni siquiera había intentado, y da un salto sobre la colchoneta con un grito de entusiasmo. El psicomotricista, que ha seguido de cerca toda la escena, le interpela: «¡Juan, es la primera vez que te veo saltar desde tan arriba!». El niño le hace una señal con la cabeza y sonríe, con lo que muestra que está bien y que ha vuelto a la realidad.

Parece que ha habido dos factores que han ayudado a evitar que la «desconexión» durase más tiempo: la intensidad del placer de las sensaciones cinestésicas durante el salto asociada a las palabras de reconocimiento de su conquista por parte del psicomotricista, ha recordado al niño el «aquí y ahora» del placer vivido por su cuerpo real y a la vez le han vuelto a incorporar a la realidad del mundo externo.

El cambio del plano de realidad al plano fantasmático es frecuente en el niño ya que la alternancia entre los dos planos que se produce en su juego, tanto en lo que se refiere al comportamiento como a su estado tónico y emocional, le permite vivir intensamente todas sus identificaciones proyectivas, acompañadas de emociones muy vivas, que le permitirán entrar con más placer en el registro simbólico del juego y en la realidad del mundo que le rodea. Se trata pues de un deseo inconsciente de perderse en los fantasmas de acción omnipotentes, para encontrarse de nuevo una y otra vez con su propia identidad.

Sin embargo hay algunos niños y niñas que entre los tres y los siete años no viven esta alternancia y se quedan fijados en un plano fantasmático que les invade y que les hace difícil el retorno a la realidad. Se estudia más detenidamente este problema en el apartado dedicado a la compulsión de repetición en el capítulo 7 de la ayuda psicomotriz.

Este ejemplo intenta clarificar lo que desde nuestra práctica entendemos por plano fantasmático, registro simbólico y plano de realidad.

Cuando un niño vive intensamente su fantasma de omnipotencia deja de percibir el mundo externo: se encuentra más allá de sí mismo y más allá de la realidad, entendida como el ajuste a los factores humanos y materiales del mundo circundante.

La desconexión del mundo que le rodea se manifiesta a través de la mirada perdida, del cambio de estado postural y tónico, también por medio de descargas pulsionales y emocionales y muy especialmente porque deja de comunicarse con sus compañeros.

Podemos constatar también una debilitación del registro simbólico que deja de estar en contacto con la realidad, una debilitación de la capacidad de simbolizar.

Vamos a precisar la relación que hay entre uno y otro. Un símbolo es una «señal de reconocimiento» y de relación afectiva (originariamente el símbolo era un objeto cortado

en dos mitades, de las cuales dos huéspedes –que se debían hospitalidad– conservaban cada uno su mitad, incluso la transmitían a su descendencia. Cuando se encontraban, acercaban las dos partes para probar que las relaciones de hospitalidad habían sido contratadas).

El símbolo señal de reconocimiento es también un código compartido, por lo que tiene un valor en la relación social ya que mantiene el ajuste al mundo del otro y asegura el mantenimiento en el plano de la realidad.

Por tanto, el registro simbólico puede mantenerse siempre que «el significante» (el objeto) mantenga su valor de vínculo (el «significado») y se haga código para mantener las relaciones sociales y la comunicación que aseguran la permanencia del plano de realidad (figura 1).

El equilibrio entre estos tres planos es frágil, el registro simbólico puede encontrarse fuertemente invadido por fantasmas, en este caso el plano de realidad (figura 2) se desestabiliza y puede desaparecer y el plano fantasmático a su vez puede transformarse en un refugio para evitar tener que enfrentarse a la realidad. En este caso se requiere una atención terapéutica que se desarrollará en el capítulo 7 dedicado a la práctica de ayuda individual.

Figura 1

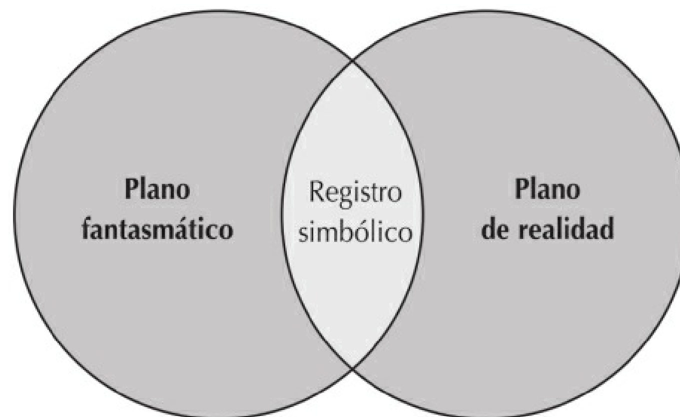
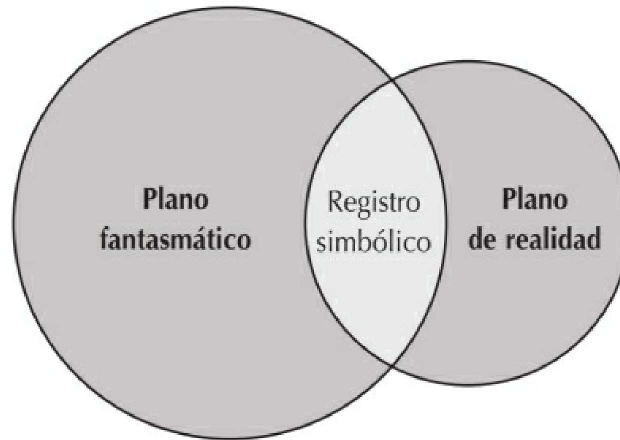
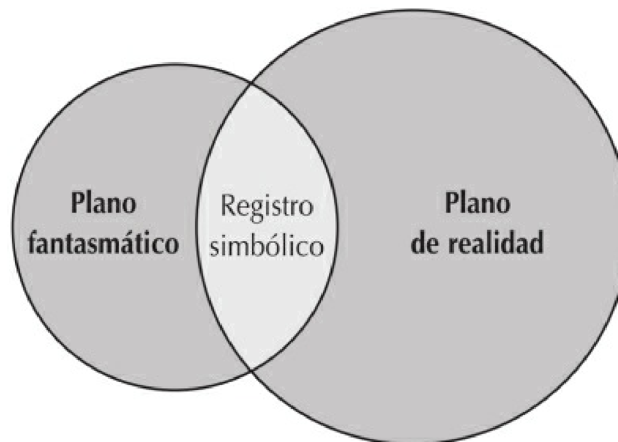


Figura 2



A la inversa puede ocurrir que la realidad penetre intensamente en el registro simbólico, por una necesidad de ajuste excesivo y rígido al mundo circundante, en este caso la movilización de los fantasmas de acción será escasa o imposible, se empobrecerá la originalidad y la espontaneidad de los pensamientos imaginarios, del pensamiento y del comportamiento (figura 3).

Figura 3



La cama de los padres

Para completar los fantasmas de acción que tienen su origen en la genitalidad nos tenemos que referir a la necesidad que manifiestan todos los niños y niñas de interrogarse acerca de las relaciones amorosas de sus padres especialmente cuando comparten la

misma cama.

Todos los padres han podido comprobar la insistencia de sus hijos para conseguir dormir con ellos o bien como se despiertan durante la noche y se acurrucan escondiéndose entre los dos.

La relación de amor que une a los padres hace nacer en sus hijos un profundo sentimiento de celos y agresividad contra ellos y todavía más cuando la niña quiere al padre para ella sola y rechaza a la madre y el niño quiere a la madre para él sólo y rechaza al padre. De todos es sabido que van a ser necesarios algunos meses para que tanto el niño como la niña resuelvan este delicado problema inconsciente de amor exclusivo. El resultado de este proceso es la resolución de la crisis edípica.

Tanto el niño como la niña significan claramente sus deseos amorosos hacia el padre del sexo opuesto por medio de abrazos y de intentos de dar besos en la boca, como hacen los padres que se quieren, ya que para muchos niños besarse en la boca es hacer el amor.

En estas condiciones en que los hijos expresan sus deseos amorosos, es importante que tanto el padre como la madre se muestren claros, sin ambigüedades, para que los hijos no se sientan culpables por querer dormir en su cama a causa de alguna palabra poco adaptada a la dinámica inconsciente del hijo. Es necesario que los padres signifiquen, con su actitud, el amor que se profesan el uno al otro, que se muestren unidos para decir a su hijo que la cama de matrimonio es para ellos y que él tiene su propia cama en la que puede seguir soñando con la cama grande de matrimonio.

La metáfora de la cama de los padres ha de ser explicada a cada hijo, lo que no ha de excluir que su cama siga siendo para sus hijos un lugar de acogida, de seguridad o de juego, cuando se sientan demasiado solos en su propia cama.

Acerca de la seguridad dada por los padres

A pesar de las palabras aseguradoras de los padres frente a la angustia de su hijo, las respuestas siguen dando origen a nuevas preguntas y nuevas elaboraciones psíquicas inconscientes y todavía más si los padres han utilizado justificaciones excesivamente racionales que los niños no entienden o no se sienten tocados emocionalmente por ellas ya que no corresponden a la estructura de su pensamiento.

Los niños se muestran más sensibles a las actitudes que a las palabras utilizadas por los padres, que a través de sus gestos, sus posturas, su contacto, sus sonrisas, su mirada, pueden inducir sentimientos amorosos más o menos conscientes en cada niño o bien desdramatizar y mantener un ambiente de seguridad y de claridad en las relaciones entre

padres e hijos.

¿Qué hacen en la cama?

A partir de indicios parciales que han escuchado en la habitación de los padres, como jadeos, gemidos, risas; a partir de algún movimiento captado furtivamente o de las escenas de amor que han podido ver en la televisión, los niños imaginan la «escena primitiva» acerca de la que el psicoanálisis ha insistido con frecuencia y que puede que en nuestros días no sea tan importante en el inconsciente infantil como lo fue en los tiempos en que Freud elaboró su teoría acerca de la sexualidad infantil. Pero es indudable que hay una serie de indicios en su entorno que llevan al niño a crearse fantasmas de acción en los que podrían poseer a la madre o al padre en un cuerpo a cuerpo o boca a boca, para el propio placer y esto más todavía si se tiene en cuenta que los fantasmas de interpenetración boca-pecho están siempre presentes en el inconsciente infantil.

Pero nos parece poco apropiado hablar de placer sexual en el niño ya que su sexualidad es totalmente fantasmática, no se da en el plano de realidad, porque todavía no hay un impulso biológico sexual que determine la búsqueda de una pareja sexual. Para referirnos a la infancia preferimos el término de «pulsión de placer» propuesto por Mendel en su revisión del psicoanálisis (1998) en lugar del término de pulsión sexual más utilizado en psicología infantil.

¿De dónde vienen los niños?

Los fantasmas de acción de posesión del padre o de la madre llevan a los niños a preguntarse por el origen del nacimiento. Hoy en día los padres suelen responder a sus hijos que los niños salen de la barriga de sus mamás, por lo que es frecuente que una niña diga que ella también tiene un bebé en la barriga y que su padre se lo ha puesto allí y que el niño diga que él ha puesto el bebé en la barriga de su mamá.

Ante los fantasmas del nacimiento también es necesario que los padres no dejen vagar a sus hijos en la ambigüedad, por lo que es imprescindible decirles, si corresponde, que un beso en la boca no es suficiente para tener un bebé, que hay que quererse mucho, pero además se ha de ser mayor. Las respuestas de este tipo no satisfacen totalmente al niño sino que dejan la puerta abierta a nuevos fantasmas de acción y a nuevas preguntas que han de ser respondidas por los padres con toda sinceridad pero a medida que los niños las vayan planteando.

Pronto la pregunta será del tipo «¿Cómo sale el bebé de la barriga de mamá?». En

la lógica infantil el bebé sólo puede salir de dentro de su mamá por el ano a menos que se utilice un gran cuchillo para abrir su barriga y hacer salir al bebé, con lo que su mamá puede correr el riesgo de morir. De ahí que, a partir de estas preguntas, aparezcan fantasmas de agresión dirigidos al bebé que va a nacer y que se manifiestan por medio de gestos agresivos sobre el vientre de la mamá, que podrían dar origen a futuras dificultades relacionales entre hermanos.

«Aparecer–desaparecer, tener–no tener»

> Pedro se aleja discretamente de su mamá y va a esconderse en el armario de su habitación. «¡Estoy aquí!» grita el niño (una señal dirigida a su madre para que ella vaya a buscarle). «Voy a ver si puedo encontrarte» le responde ella, dejando la posibilidad de no encontrarle, «¡Pedro! ¿dónde estás?». Pedro no responde.
>
> La mamá a medida que se desplaza por la casa va diciendo «¡No está en el cuarto de baño! Y después ¡No está en el salón! Intencionadamente hace esperar a su hijo porque sabe que a él le gusta mucho que tarde en encontrarle. En la puerta de la habitación dice, haciéndose oír «¡Estoy segura que se esconde por aquí!, pero ¿dónde estará?». La mamá mira debajo de la cama, debajo de la cómoda y finalmente abre la puerta del armario «¡Aquí está!» exclama contenta. Pedro se ríe, contento de haber sido descubierto. Su mamá le abraza y le rodea con su cuerpo.

Este juego por iniciativa del niño le asegura frente a la ausencia de la madre. El niño se esconde para que su madre le encuentre y le demuestre una y otra vez que él es importante para ella, para tener una prueba de que su amor permanece aunque no le vea: «Me buscas porque me quieres». Al mismo tiempo escondiéndose, pone a prueba la permanencia de la imagen de su madre y ella juega su regreso haciendo esperar al niño. Favorece la posibilidad de anticipar su regreso, añadiendo al juego la posibilidad de no regresar, si no le encontrara, pero siempre confiando en que al final va a encontrarle.

Se trata de un juego muy sutil basado en el placer de esperar para ser encontrado, asociado a la posibilidad del displacer por no serlo. Este juego despierta una fuerte excitación sensorial, emocional y psíquica que acaba en una manifestación de júbilo, que se atenúa rápidamente cuando la madre encuentra al niño y le abraza.

¿Es más intenso el placer de ser buscado o el de ser encontrado? ¿Se podría decir por extensión que hay más intensidad en el placer de la espera para realizar una acción que en la realización misma?

El juego de aparecer y desaparecer es muy precoz. Entre el cuarto y el sexto mes las madres empiezan a jugar su presencia y su ausencia con sus bebés: ella le muestra su rostro y lo tapa con sus manos y alternativamente exclama «Cucútras», «Tat» o «Estoy–No estoy». Cuando la mamá oculta su cara, el bebé se queda perplejo y manifiesta su

inquietud, lo que es comprensible ya que todavía no tiene una imagen permanente de su madre, y cuando la madre aparece de nuevo, el niño muestra su alegría.

Después la madre juega a tapar la cara del bebé con la sábana de la cuna. El bebé se muestra agitado, da patadas y manotazos para apartar la sábana. Entonces la madre exclama «¡Ya te he visto!». Más adelante el bebé puede responder a estos juegos tapándose los ojos con las manos o girando la cabeza para no ver a su madre.

Durante el segundo semestre el bebé empezará a jugar a aparecer y desaparecer también delante del espejo, lo que no quiere decir que reconozca su imagen. Alrededor de los ocho meses, el rostro de la madre se hace el más importante, ya que para el bebé es un espejo de placer que refleja su propio placer. Cualquier otra cara que no le ofrezca un reflejo parecido, puede ser vivida como objeto generador de angustia que ha de ser alejado o del que hay que desviar la mirada. Pero si esta otra cara también le ofrece un espejo de placer, el bebé puede darse cuenta de que la cara de su madre no es única, por lo que puede perderla, esta posibilidad genera lo que se ha llamado «angustia ante el extraño».

Las madres que esconden y muestran rítmicamente su rostro a sus bebés, les ayudan a formarse una imagen anticipada de ella que les permitirá superar su ausencia. Estas madres favorecen la aparición posterior de una certeza relativa: las personas y los objetos no se desvanecen ni desaparecen cuando no las tienen delante, sino que están «escondidas». La capacidad de anticipación permite organizar un mundo de representación que garantiza que las cosas continúan teniendo un lugar en el espacio y en el tiempo aunque hayan desaparecido de nuestro campo perceptivo y el lenguaje permitirá estabilizar su identidad.

El juego de la aparición y la desaparición es sinónimo de tener o incorporar y de no tener, de destruir o de perder. El juego de esconder y mostrar entre madre e hijo es el inicio de todos los juegos de aseguración frente a la angustia de pérdida de la madre y de sí mismo, de acuerdo con la afirmación de Gutton (1973):

> *Todos los juegos de estar y no estar según la presencia de la madre y también los juegos de aseguración con relación al tener y no tener y al ver o no ver.*

En resumen, el juego de esconder y mostrar, juego de presencia y ausencia, juego del «yo» y el «no-yo», es una evolución del juego de tomar los alimentos y regurgitarlos, después del juego del dentro (retener las heces) y el fuera (expulsarlas), más adelante de los juegos de exploración de su cuerpo y del cuerpo del otro y los de la curiosidad sexual (ver, ser visto, exhibir, no ver, esconder), también de los juegos de reglas «veo, veo» el juego del escondite, los juegos de ataque y defensa, en los que hay vencedores (los que

tienen el falo) y vencidos (los que lo han perdido) y además el juego de disfrazarse en que los niños juegan a mostrar una imagen diferente de sí mismos, siendo ellos mismos pero mostrando la apariencia de «otro yo».

De nuevo Gutton (1973) señala:

> *De esta manera se oponen dialécticamente, por una parte la permanencia de la presencia de la madre, el alimento, las heces retenidas, el pene y por otra su ausencia. La categoría psicológica de lo doble pone de manifiesto la ductilidad y la dinámica del psiquismo infantil y augura una posibilidad dialéctica y de adaptación al mundo muy ricas.*

En la sala de práctica psicomotriz, los niños del primer ciclo de escuela infantil (0-3) y de parvulario (3-6) juegan con un placer intenso a esconderse entre los cojines o en las casas que han construido, para que los maestros les busquen. Se trata una vez más de repetir los juegos de aseguración profunda con relación a la angustia de pérdida de la madre. Pero también observamos que algunos niños no juegan al escondite: ¿son todavía incapaces de asumir la ausencia de la persona que les da seguridad? Otros niños se esconden una y otra vez para que les encuentren ¿están buscando de manera indirecta una imagen que nunca ha sido tal y como ellos la desean?

3

La representación de sí mismo

A lo largo de esta primera parte, nos hemos referido repetidamente al concepto de representación de sí mismo y a sus alteraciones debidas a la intensidad de las angustias arcaicas que el niño no ha podido asumir suficientemente por medio del placer de fantasmar y del placer de la acción.

Antes de explicar teóricamente el concepto nos parece interesante ilustrarlo por medio de la descripción de algunas de las secuencias de una sesión de práctica psicomotriz educativa, grabada en el Centro de Tours en un vídeo de 15 minutos. En estas secuencias y con los comentarios acerca del niño, el espacio y el material y también de la relación con la educadora, se pone en evidencia la *continuidad temporal del «sí mismo»*[13]. En la descripción hemos llamado al niño Paul y a la educadora Chantal.

La *continuidad de «sí mismo»* se desarrolla a partir del quinto mes y está basada en la calidad de las interacciones vividas entre el bebé y un entorno que se deja transformar continuamente. Es el resultado de la integración de la continuidad de los procesos de transformación que ofrecen al niño una unidad de placer ininterrumpida que garantiza su seguridad afectiva.

El sentimiento de continuidad de sí mismo se va afianzando progresivamente gracias al placer de la continuidad de la existencia en las acciones simbólicas como ser creativo, de comunicación y, podemos añadir, como ser capaz de adquirir conocimientos.

El sentimiento de continuidad de sí mismo supone un funcionamiento narcisista, abierto al mundo de los demás, al placer de ser uno mismo y al placer de vivir con y para los demás.

En cuanto al concepto del «Sí mismo» no se trata sólo de una instancia psíquica como el «Yo», sino que se refiere a una representación del sujeto como persona entera, englobando lo somático y lo psíquico. El «Sí mismo» se manifiesta por medio del registro simbólico no verbal y también por medio de palabras auténticas que expresan las emociones y la intimidad de la vivencia.

Paul y la cuerda: «Aquí “soy yo” y ahí “eres tú”»

Paul juega con una cuerda roja y sostiene dos pelotas de ping-pong en la mano derecha (fotografía 1), va corriendo o caminando mientras arrastra la cuerda.



Paul tira unos cojines, manteniendo la cuerda y las dos pelotas en las manos, después se introduce entre los cojines (fotografía 2).



Un niño se enfrenta con él, Paul se enfada, recoge la cuerda y se mete de nuevo entre los cojines, después mira a su alrededor y se va (fotografía 3).



Paul sube encima de una colchoneta, después se pasea ante los otros niños, manteniendo en sus manos la cuerda y las dos pelotas (fotografía 4).



Paul vuelve a los cojines y se sienta, dice: «Eyi» (por «Estoy aquí») a una educadora que le responde: «Cucú Paul»; otro niño entra en el escondite de Paul, que grita enfadado y se va corriendo por la sala, siempre con la cuerda y las dos pelotas (fotografía 5).



Paul arrastra la cuerda mientras camina, se detiene y observa a otros niños que tocan los tambores. Tira la cuerda y las pelotas y va a jugar con los tambores; la cuerda queda abandonada en el suelo.

En esta primera secuencia Paul hace suyas la cuerda y las dos pelotas y busca espacios protegidos para instalarse; una vez instalado provoca a una educadora para ser reconocido en su espacio, pero al ser contrariado por el otro niño prefiere irse. Su deseo de jugar con el tambor es más fuerte que el de poseer los objetos, por lo que abandona la cuerda y tira las pelotas. Paul pone de relieve su deseo de tener un espacio propio y busca una relación con la educadora.

Paul se planta ante Chantal con la cuerda roja y un balón azul; le lanza el balón, Chantal lo recoge y lo lanza de nuevo a Paul (fotografía 6).

Chantal hace una figura redonda con la cuerda de Paul; éste pone su balón en el centro de la figura y con cuidado la cierra haciendo que los extremos de la cuerda se toquen. Muy satisfecho dice: «Ya está» (fotografía 7).

Paul entra en el círculo (fotografía 8), rompe la figura y dice: «¡Oh!, rota». Chantal dice a su vez: «La redonda está rota». Paul la repara, hace que los extremos se toquen de nuevo y dice: «Ya está» y Chantal afirma «La has reparado». Paul se da palmadas en el pecho, Chantal dice: «Paul» y él pone en el círculo el balón azul (fotografía 9).









La segunda secuencia anuncia el desarrollo del juego, hasta el final. En efecto Chantal que había estado observando a Paul desde que estaba en los cojines, responde a su deseo de tener un espacio cerrado para él solo.

La atención de Chantal al deseo de Paul, crea al instante una relación en la que él se siente bien arropado y protegido. Cuando Paul repara la figura rota, expresa su satisfacción diciendo «Soy yo» y dándose palmadas en el pecho. Chantal le refuerza diciendo «Paul» para identificar mejor al niño en su territorio. A los dos años, el niño está identificado plenamente con su espacio.

Paul da una cuerda amarilla a Chantal y ella construye otra circunferencia, cerca de la de Paul, que muestra su alegría (fotografía 10).

Paul y Chantal están en dos territorios diferenciados.



Paul desea que Chantal esté en un territorio parecido al suyo, lo que simboliza su relación. Cada uno tiene su territorio y también una relación que les une.

Paul pone su balón en el espacio de Chantal sin soltarlo (fotografía 11), después lo vuelve a poner en su territorio; está contento y juega con el balón.



Paul significa a Chantal: «Aquí soy yo y ahí eres tú».

Chantal destruye su espacio. Paul muestra su descontento arrojando la cuerda de Chantal, que la recoge y empieza a reconstruir su espacio. Paul une los dos extremos de la cuerda, completando el espacio de Chantal. Los dos están de nuevo cada uno en su territorio (fotografía 12). Paul se muestra contento.



Paul vive mal la destrucción del territorio de Chantal ya que parece que la seguridad de su espacio depende de la «del otro». La relación entre los territorios ejemplifica bastante bien la relación afectiva que les une. Parece que Paul está diciendo: «Sólo soy yo, si tú estás ahí».

Chantal entra en el territorio de Paul (fotografía 13) y éste le manifiesta su descontento indicándole con su dedo que debe volver a su sitio y diciendo «Ahí» (fotografía 14). Cuando Chantal obedece, Paul salta de alegría y juega con el balón.





Chantal le ha provocado de nuevo, pero Paul no acepta que ni siquiera Chantal invada su territorio y lo defiende.

Jacques se acerca al territorio de Paul, éste le mira intensamente, el niño se aleja, lo que deja a Paul satisfecho.

Parece que Paul vive como una amenaza la aproximación de Jacques. Una amenaza a su territorio pero también a su relación con Chantal.

El balón que Paul mantenía junto a sí, se va rodando hacia Chantal, ella lo mira y Paul se muestra enfadado, grita y gesticula. Chantal le devuelve el balón y Paul se muestra satisfecho de nuevo (fotografía 15).



El balón es el objeto de Paul, un objeto que le da seguridad igual que su territorio. ¿Hay una relación entre la forma redonda en el suelo y la forma esférica del balón?

Chantal pone su cuerda de manera que usurpa una parte del territorio de Paul (fotografía 16), que vuelve a mostrar su descontento sacando de su territorio la cuerda de Chantal (fotografía 17); a continuación coge su cuerda, se aleja de Chantal y con rapidez pero con cuidado reconstruye su territorio, sin ayuda, haciendo que los dos extremos de la cuerda se toquen y se mete dentro con el balón. Los dos se sientan, cada uno en su espacio.





Otra provocación de Chantal, Paul se defiende y rechaza la intrusión del espacio de Chantal en el suyo propio. ¡El territorio es vital para Paul! y lo defiende, con el riesgo de perder su relación con Chantal.

Chantal rompe su espacio otra vez. Paul ofrece su cuerda a Chantal, que dice: «¿Quieres que me meta dentro?»; construye una redonda en torno a ella con la cuerda de Paul, que patalea lloriqueando; entonces Chantal le rodea a él y Paul dice: «Ya está», perfeccionando su territorio, insistiendo una vez más en que los extremos de la cuerda se toquen, después se mete dentro y manifiesta su alegría.

Paul quiere que Chantal tenga un espacio como el suyo, por lo que le ofrece su cuerda, pero se da cuenta enseguida de que, sin la cuerda, ha perdido el territorio. La cuerda simboliza el territorio.

Chantal intenta entrar en el territorio de Paul una y otra vez; se muestra seductora, se lo pide, le invita, le provoca diciendo: «Con Paul», «¿Puedo entrar?», «Ven a mi casa», «Tírame la pelota!».

Pero Paul resiste a los intentos de invasión. Chantal tendrá que buscar otra solución para estar junto a Paul.

Chantal rodea el espacio de Paul con su propia cuerda (fotografía 18). Paul jugando con el balón la observa. Paul une las dos cuerdas y dice: «Ya está», cuando los dos espacios se tocan (fotografía 19). De repente separa los extremos de la cuerda de Chantal y dice: «roto» y enseguida los une de nuevo, se sienta en su territorio, rodeado por la cuerda de Chantal y juega con el balón.





Paul acepta rodear su territorio con la cuerda de Chantal. Pero, ¿no puede vivir esta inclusión como un encierro que libere su agresividad destructora?, Por esto manifiesta su ambivalencia: ¡rodeado pero libre! Sin embargo se muestra contento de estar solo en su territorio protegido por otra envoltura.

Pierre coge la cuerda de Chantal, que rodea el territorio de Paul, éste monta en cólera y se pone a gritar. Pierre deja la cuerda de Chantal y Paul recupera las dos cuerdas y vuelve con el balón bajo el brazo, le da la cuerda a Chantal y se queda con la suya.

A Paul no le ha gustado que Pierre destruya el espacio de Chantal que le

proporcionaba una doble protección.

> Chantal reconstruye una vez más su espacio con la cuerda y Pierre la coge, Paul enfadado tira la cuerda de Chantal.
> El conflicto entre los dos niños se agrava y Pierre cae al suelo. Paul mantiene su cuerda y su balón.

Paul manifiesta violentamente que Pierre no tiene derecho a coger la cuerda de Chantal, porque «él» se la ha dado para que «ella» tenga su espacio.

> Ahora Paul coge una tercera cuerda (de color verde) y se la da a Chantal que construye un espacio en el suelo. Pierre entra en este espacio y Paul se aleja diciendo: «¡Adiós!». Chantal responde: «¡Hasta luego, Paul!».

Paul no puede hacer nada contra Pierre y más cuando Chantal no se opone a él para defenderle, y se resigna, parece que quiere expresar: «Jugad vosotros dos. Os doy una cuerda pero yo tengo la mía y mi balón y me voy». ¡Un auténtico psicodrama vivido por un niño de dos años!

> Pierre está en el espacio que ha construido Chantal, Paul todavía con su cuerda y su balón entra también en este espacio. Pierre quiere quitarle el balón y Paul amenazándole con la cuerda, le pega para alejarle (fotografía 20). Chantal exclama con firmeza: «¡Paul, le haces daño!».



Paul no puede aceptar que Pierre esté en el espacio construido por Chantal, tampoco puede aceptar que le intente quitar el balón, ya que juega con él desde el inicio de la sesión, de ello resulta la agresión.

> Pierre destruye el espacio (verde) en el que está Paul, y Chantal construye un espacio para los tres. Los dos niños entran en el espacio de Chantal. Los tres comparten el mismo espacio (fotografía 21) y Chantal exclama

«¡Ya está!», pero Pierre continúa atacando a Paul y éste con aire amenazador le hace huir (fotografía 22).





Los dos niños se han refugiado en el espacio de Chantal, pero las amenazas y las agresiones continúan, finalmente Pierre abandona ante la obstinación de Paul que vuelve a encontrarse con la relación privilegiada que tenía antes con Chantal.

Paul con su cuerda y su balón comparte el espacio con Chantal que le pregunta: «¿Dónde está tu redonda?» y Paul muy contento responde: «¡Aquí!» mostrándole la cuerda que tiene en la mano (fotografía 23).



¡Al fin juntos! La pregunta de Chantal es pertinente, porque ella sabe que durante mucho tiempo Paul ha sido importunado y privado de su territorio pero de manera espontánea Paul presenta la cuerda como espacio potencial, tiene asumida la continuidad de su territorio independientemente de la forma. La cuerda simboliza el territorio y también su relación con la educadora. ¡Un territorio que él ha sabido defender con tenacidad! El territorio es la proyección de una representación interna continua, que garantiza su identidad.

Análisis teórico

El análisis de estas secuencias nos muestra que el niño defiende con tenacidad su territorio, lo quiere mantener intacto, a pesar de las invasiones de la educadora y de los ataques de sus compañeros a los que responde con dureza.

Su expresividad motriz es muy clara: «Quiero mantener mi territorio y mi balón y os lo manifiesto». Hay una relación intensa entre el niño y su espacio, vivido como espacio vital, indispensable para la existencia por lo que ha de ser defendido constantemente.

Podemos entender que el niño defienda el espacio que ocupa con tanta energía y que le sea difícil soportar la invasión de este espacio, tantas veces, por la educadora, que ella sea la agresora, cuando ha sido ella también su constructora.

Este niño nos muestra la importancia de tener un espacio para él sólo, de manera continua, para ser él mismo y diferenciarse de su educadora. Puede incluso perderlo, pero mantiene su permanencia gracias a la cuerda que le permite reconstruirlo. Puede anticipar su espacio aunque todavía no esté construido.

La continuidad emocional del niño es evidente. En efecto, hemos podido observar

que cada vez que se encuentra en su territorio o lo recupera, manifiesta su alegría con mayor o menor intensidad, según si la comparte o no con la educadora y cada vez que él o su educadora pierden el territorio, manifiesta su descontento o monta en cólera.

Recuperando el territorio el niño siente el placer de la envoltura, vive el placer narcisista de sentirse él mismo, vive su identidad; pero cuando se le priva del territorio, se le priva de ser él mismo y se rebela.

La privación del espacio limita el placer de existir, la identidad, lo que pone en evidencia la estrecha relación que existe entre el niño y su espacio.

El niño en su territorio vive una sensación de plenitud, se siente unificado y cuando lo pierde se siente desunido, desestructurado, lo que le produce un malestar del que resulta la agresión.

Hay una estrecha relación entre la libertad de crear un espacio propio a partir de la relación con «el objeto» perdido y el placer de ser uno mismo y también hay una relación entre la pérdida del espacio propio, la sensación de fragmentación o de troceamiento y la agresividad.

La prueba de que este niño ha asumido la angustia de separación del objeto de amor es la continuidad emocional del placer de recuperar el espacio propio y ser uno mismo.

Además, la emoción del niño es más intensa cuando su espacio está rodeado por el de la educadora, aunque sea necesario tocar con suavidad estos dos espacios circunscritos, como para manifestar: «Si te toco y me tocas, me siento más protegido».

El niño se siente doblemente arropado y protegido en el espacio de la educadora, pero no se siente perdido en él sino que permanece siendo él mismo, esto produce el efecto de asegurar la continuidad de su placer de ser él mismo: «Yo soy yo dentro de ti» que es la condición para poder llegar a «ser yo sin ti».

Esta secuencia de la inclusión del espacio del uno en el espacio del otro, en la que son dos en uno, hace referencia claramente a la constitución de la envoltura del bebé, que depende de la protección que le ofrece la madre y que le asegura y le unifica. Por medio de esta envoltura son dependientes, uno del otro, pero sin perderse uno en el otro.

La inclusión en un espacio deseado en que el niño se siente reconocido y puede expresar sus deseos, sus fantasmas y sus afectos. Un espacio de seguridad y de libertad es necesario para construirse.

Antes de iniciar el tema de la continuidad del pensamiento cognitivo en este niño, nos parece interesante detenernos en el sentido inconsciente de los dos objetos que utiliza durante toda la situación y sin separarse de ellos: la cuerda y el balón. Dos objetos que defiende con fuerza, que no quiere perder. Uno transformable (la cuerda), el otro

permanece intacto (el balón); dos objetos que le proporcionan seguridad afectiva y bienestar.

En efecto, la cuerda sirve para atar, unir, reunir y retener; la cuerda es un símbolo del cordón que permite mantener una relación, mientras que el balón, por su forma plena podría evocar el pecho materno, pero por su capacidad de volar por el espacio podría ser también un símbolo arcaico de omnipotencia fálica ya que, según Gaddini (1959), los símbolos con formas redondas pertenecerían a la categoría de símbolos sexuales «prediferenciados».

Se ha mencionado antes que la representación mantenida en el tiempo de la forma redonda cerrada es un índice de la evolución del dentro y del fuera del cuerpo, que se produce desde el período oral al período anal.

La forma redonda es la primera representación estructurada de sí mismo proyectada al exterior, de la misma manera que más adelante todas las formas espaciales y geométricas, la construcción en simetría y todas las construcciones serán consideradas como proyecciones de esta representación, de acuerdo con lo que propone Berger (1992):

> *Esta primera representación de sí mismo es parecida a un saco cerrado (una forma circular) en el que los orificios naturales se pueden trazar con ulterioridad, lo que permite que el sujeto se sienta capaz de contener sus constituyentes somatopsíquicos, como las secreciones, las pulsiones, los pensamientos.*

La forma cerrada sobre la que tanto insiste el niño significa la contención de la energía de sus estados emocionales y fantasmáticos, de su pulsionalidad motriz, también significa poder cerrar el tiempo circular, lo que permitirá que el niño entre en el tiempo lineal, a partir del que podrá adquirir la referencia de la duración de sus actos.

Para este niño la permanencia de la forma redonda cerrada, que mantiene sin ninguna concesión, es la continuidad cognitiva. Así, podemos entender su rechazo a la intersección de su espacio con el de la educadora, ya que le priva de una parte de su espacio, y la aceptación de la inclusión y de las tangentes internas o externas, ya que con ellas su espacio permanece entero y protegido.

Reflexiones sobre la representación de sí mismo

La forma redonda cerrada preservada con tenacidad es la constatación de que el niño ha conseguido una representación continua de sí mismo a pesar de los momentos dolorosos inevitables que ha tenido que afrontar en el curso de sus dos primeros años.

- La representación de sí mismo es una estructura con una permanencia basada en la continuidad temporal de la unidad de placer interiorizada y es la consecuencia de la continuidad del placer de las transformaciones recíprocas vividas en las interacciones con el entorno; una estructura permanente que se ha ido construyendo simultáneamente al «objeto-madre», durante el período preverbal.
- La representación de sí mismo procede de una pérdida asumible, en ausencia «del otro». Las primeras actividades simbólicas del bebé, sostenidas por una dinámica de fantasmas de acción, se empiezan a representar muy pronto: tocar, tocarse, moverse en el espacio…, también las ecolalias, las ecomímicas, las ecopraxias, todas las actividades rítmicas, son las primeras representaciones de sí mismo.

  Todas las producciones simbólicas del niño, incluso las que pueden parecer más lejanas, como las identificaciones, pueden considerarse como formas de representarse, para «hablar de uno mismo»
- La representación de sí mismo ininterrumpida contiene la energía pulsional de los fantasmas de acción y permite que el niño viva:
  - El placer de la continuidad de los límites corporales y de la continuidad del espacio y del tiempo.
  - El placer de la continuidad de la vida psíquica, de su deseo de «ser» y de vivir emocionalmente.
  - El placer de la continuidad del pensamiento asociativo, anticipador de las relaciones y de las acciones imaginadas.
- La representación de sí mismo contiene el pensamiento ya que, como afirma Berger (1992): «el continente del pensamiento no existe en sí mismo. Es una representación inconsciente que el sujeto tiene de sí mismo arropado, unificado, gracias a la interiorización de experiencias de calidad de los límites somatopsíquicos y cuyo origen se ha de situar en un período presimbólico y preverbal».
- La representación de sí mismo es un continente psíquico que se mantiene en el campo de lo no consciente, del preconsciente. Se trata de una contención activa indispensable para el placer de ser uno mismo, de soñar, de imaginar y de pensar. Pero cualquier dificultad o cualquier fisura en la unidad de placer provocada por un entorno intrusivo, violento o excitante puede crear una pérdida de la continuidad de sí mismo cuyas consecuencias son alteraciones más o menos graves de la representación de sí mismo que pueden llegar a necesitar una ayuda terapéutica como en los casos más graves de pérdida de la conciencia corporal, pérdida de la

conciencia del espacio y del tiempo o la pérdida de la capacidad de reconocimiento de la propia imagen en el espejo, también puede aparecer un sentimiento de cuerpo deformado o de «sentirse mal en la propia piel», que puede estar asociado a los síndromes de despersonalización, de hipocondría o de dispraxia, marcado este último por una gran torpeza.

Para terminar, afirmamos con Gibello (1995) que:

La imagen de sí mismo es la representación mental consciente y la evaluación que cada uno hace de sí mismo en cada instante de su vida y sus circunstancias [...] procede de la evaluación de cada una de sus relaciones, sus conocimientos y sus competencias.

En consecuencia, proponemos la conquista de la imagen de sí mismo como un objetivo de la educación.

La representación de sí mismo y la identidad se suman. Efectivamente, adquirir una identidad significa mantenerse «uno mismo» frente a las dificultades de su propia evolución y transformarse ante la diversidad de experiencias sin perder la continuidad del placer de ser uno mismo.

---

13. N. de la T.: Véase el diccionario de psicoanálisis de Laplanche y Pontalis, 2003.

4

La expresividad motriz del niño

A lo largo de toda esta primera parte se ha utilizado a menudo el concepto de *expresividad motriz*, pensamos que su clarificación puede ser útil, ya que es un concepto ineludible para un psicomotricista. Efectivamente, *la expresividad motriz es el referente a partir del que «trabaja» todo psicomotricista*.

Ya en 1984, en el libro La pratique psychomotrice, rééducation et thérapie, enuncié la idea de expresividad psicomotriz[14] del niño como:

> *una manera de ser y estar del niño en el mundo original y privilegiada… que actualiza una vivencia lejana cuyo sentido puede captarse gracias a todas las variaciones de su relación tónica y emocional.*

La definición anterior sigue siendo válida, pero actualmente una nueva luz enriquece esta «vivencia lejana»; en efecto, la motricidad es la vía privilegiada de expresión de los contenidos inconscientes que son los fantasmas de acción, ya que estos tienen el contenido latente del deseo de recrear el objeto de amor originario y de actuar sobre él, amándolo y destruyéndolo (apropiárselo y destruirlo).

Un niño podría expresarse de esta manera:

> «Me acerco a ti porque deseo alejarte de mí, o bien me alejo de ti porque quiero que te acerques a mí, para ser yo».
>
> «Me escondo porque deseo que me busques, o bien yo te busco porque deseo hacerte desaparecer, para ser yo».
>
> «Te agredo porque deseo que me quieras, o bien te quiero porque deseo destruirte, para ser yo».

En consecuencia, la expresividad motriz permite que el niño haga aparecer al «objeto» por medio del conflicto entre su deseo de amarlo y de odiarlo; es sabido que la evolución de este deseo depende en gran medida de la manera con que los padres permiten que su hijo viva la continuidad del placer de esta contradicción del inconsciente.

Podríamos decir que la expresividad motriz es una construcción del psicomotricista a partir de una comprensión teórica que le permite entender la manera con que cada niño

resuelve este conflicto inconsciente, a través de sus relaciones con las personas y con el mundo que le rodea, para poder vivir el placer de ser uno mismo.

La expresividad motriz es la manera que cada niño tiene de manifestar el placer de ser él mismo, de construirse de una manera autónoma y de manifestar el placer de descubrir y de conocer el mundo que le rodea.

El placer de ser uno mismo anima el sentimiento de libertad. Es decir poder llegar lo más lejos posible en la realización de sí mismo y sentirse bien con los demás, ya que la libertad y el bienestar se encuentran en el compartir. El infierno es el individualismo, el egoísmo, el replegarse sobre sí mismo y la soledad.

En cuanto al afecto de placer y su dimensión pulsional, ambos son indisociables de la expresividad motriz, pero en la práctica con los niños podemos observar, a menudo, dos modalidades diferentes de expresión del placer.

Vivir el placer de ser uno mismo



♦ *El placer de repetir las acciones*, que nunca serán idénticas ya que la repetición

con placer crea transformaciones internas y externas que enriquecen la actividad de los niños. La repetición con placer está siempre abierta a nuevas relaciones, a la comunicación y a la creación personal y colectiva, mientras que una repetición falta de placer cierra la relación con el entorno.

La repetición del placer es un proceso que:

- Asegura al niño y provoca el deseo de saber y de anticipar las acciones, sin angustia.
- Estimula la capacidad de ajustarse rítmica, tónica y emocionalmente al mundo externo.
- Desarrolla la capacidad de atención necesaria para la rememoración de las acciones y para desarrollar la inteligencia práctica.

Se ha de precisar, además, que la repetición del placer determina la duración de las acciones de transformación lo que permite que el niño viva una relación afectiva y muy personal con el tiempo, lo que es indispensable para la progresiva conceptualización del tiempo histórico.

Pensamos que la atención sostenida constantemente por una dinámica de la pulsión de dominio, salida de los fantasmas de acción, es un factor indispensable para la afirmación de sí mismo.

♦ *El placer del asombro*. A veces un niño se encierra en actividades repetitivas monótonas y progresivamente desaparece el placer para dejar paso a una cierta laxitud. La sorpresa causada por un acontecimiento externo más o menos inesperado provoca la ruptura de esta monotonía y crea un fuerte choque emocional, que no es más que una descarga de placer debida a una rápida transformación de la actividad tónica. El asombro despierta el placer de la sensorialidad y la curiosidad en el niño.

Condiciones para que emerja la expresividad motriz

El psicomotricista ha de crear las condiciones necesarias para que emerja la expresividad motriz de cada niño, porque la liberación de los fantasmas de acción sólo es posible en un ambiente de seguridad afectiva en el que el niño pueda vivir el placer de la acción y el placer de su transformación tónica y emocional. Por lo tanto *se ha de considerar la*

variabilidad de la expresividad motriz en función de la seguridad afectiva que el adulto ofrece a cada niño.

Con relación a este tema, hemos visto muy a menudo que niños y niñas con un comportamiento difícil de soportar en el ámbito familiar o en una institución escolar o sanitaria cambian radicalmente su expresividad motriz en la medida que se ha ofrecido una relación de acogida y de escucha emocional a su sufrimiento psíquico.

Así en un marco asegurador constituido por un espacio y un material que se pone a disposición del niño y mantenido por la disponibilidad de la acogida y por la escucha emocional del psicomotricista, el niño se sentirá arropado y capaz de vivir sin reservas su expresividad motriz cargada intensamente de afecto de placer.

En la ayuda psicomotriz terapéutica se pone en evidencia la importancia de las «resonancias tónicas y emocionales recíprocas» entre psicomotricista y niño que son una condición necesaria para desbloquear la expresividad motriz de los niños que presentan dificultades. Insistiremos en este tema en el capítulo 7 dedicado a la ayuda psicomotriz individual.

La evolución de la expresividad motriz

Podemos observar que el niño progresivamente va perdiendo la pulsionalidad que sostiene su expresividad motriz, esta disminución se debe al desarrollo de sus capacidades de simbolización, al desarrollo de su identidad y al lenguaje.

Entre los seis y los ocho años se produce una etapa importante en la evolución de la expresividad motriz, en el momento en que cada niño empieza a poder verse a sí mismo, es decir cuando es capaz de verse actuando. En este momento toma conciencia de que «existe en el mundo» con un cuerpo que le pertenece y que este cuerpo es el lugar donde se produce el placer sensorial y el cinestésico, características de su existencia. Esta etapa va unida a las capacidades de acceso a la descentración que corresponde también a un cambio tónico y emocional, es decir, una cierta distancia respecto a la intensidad de los afectos y de la pulsionalidad. Se ha de insistir en que la capacidad de descentración y todo lo que lleva consigo, se dan por lo general de manera más precoz en la niña que en el niño de la misma edad.

Sin embargo, a pesar de esta evolución psicológica, cada niño mantiene un estilo original en su expresividad motriz, que pone de relieve la calidad tónica y afectiva de sus primeras relaciones no verbales.

La sala, lugar para la expresividad motriz: metáfora del cuerpo de la madre

La sala de psicomotricidad puesta a disposición de los niños y las niñas con sus espacios y su material específico, es un espacio simbólico asegurador y de sostén que representa el cuerpo de la madre y en el que cada niño puede vivir su expresividad motriz. En efecto, rodar, girar, caminar, patear, equilibrarse, caer, saltar, asir, tocar, gritar, reír, balancearse, agacharse, destruir, construir, esconderse, mostrarse, etc., son actividades simbólicas que producen placer y permiten que cada niño pueda recuperar el «objeto madre» y se lo pueda apropiar simbólicamente para dominarlo mejor.

El espacio, vivido por cada niño, es una representación de un cuerpo muy querido, sobre el que puede caminar con toda tranquilidad, en el que puede equilibrarse con total seguridad, en el que cae, gira, salta con gran placer, en el que puede coger los objetos con cuidado y seguridad; aunque alguna vez este espacio también puede vivirse como representación de un cuerpo poco querido, que hay que rechazar (entonces el niño va a tirar, empujar, atacar, incluso destruir con violencia).

El espacio de la sala vivido como espacio transicional tiene la función de preservar y desarrollar las capacidades fantasmáticas de acción, en las que madre e hijo se confunden. Generalizando este planteamiento, toda creación no verbal, como por ejemplo un dibujo, una construcción o un modelado tienen para el niño el sentido de encontrar de nuevo a su madre y la historia de sus relaciones afectivas. Pero cuando un niño tiene muy limitada su expresividad motriz debido a unas exigencias educativas o pedagógicas demasiado restrictivas, el espacio vivido y representado ya no es un espacio transicional, que da seguridad, y el niño no puede llegar a ser él mismo: en este caso se deja llevar por la agresión y la provocación.

Los trastornos y las alteraciones de la expresividad psicomotriz

Si un niño no consigue resolver el conflicto entre el amor y el odio al «objeto», perduran en su inconsciente el deseo de destrucción y la angustia de pérdida. Los síntomas de esta angustia son la hipermotricidad[15] y la pasividad motriz unidas a un fuerte displacer. La

expresividad motriz en estos casos pone de relieve un profundo malestar.

Los trastornos de la expresividad motriz coinciden con las manifestaciones de la alteración motriz, en efecto la hipermotricidad y la pasividad motriz son también los síntomas del sufrimiento psíquico ocasionado por un déficit en la integración somatopsíquica a un nivel muy arcaico. El continente originario no ha madurado suficientemente y el niño se ha de construir una «segunda piel», de la que ya hemos hablado.

En muchos de estos casos la función muscular está sobreexcitada y la hipertonía garantizada, la consecuencia inmediata es la agitación motriz, como intento de encontrar una seguridad imposible frente a la angustia. Se trata de una pseudoseguridad con relación a la ausencia dolorosa del «objeto». El niño que siente de manera permanente esta inseguridad afectiva lo manifiesta a través de su expresividad motriz lo que le va a limitar en la construcción de sí mismo.

Hay otros niños y niñas que también sufren psíquicamente, que se abandonan a la angustia y ni siquiera intentan buscar esta falsa seguridad por medio de la agitación motriz, sino que por el contrario se dejan llevar por la inhibición, por la depresión latente y por la hipotonía. La inseguridad interior, debida a los engramas de «inhibacción» y a los afectos de displacer, bloquean el placer de ser uno mismo y de descubrir el mundo.

Las repeticiones, las fijaciones

También son trastornos de la expresividad motriz las manifestaciones repetitivas, como las actividades o juegos repetidos debidos a la fijación de imágenes obsesivas de absorción, de agresión, de destrucción, de expulsión, de regresión o de imágenes de supervivencia, de búsqueda de sí mismo que se metaforizan por medio de escenas de la «prehistoria».

Estas repeticiones van siempre acompañadas de fijaciones emocionales que expresan el sufrimiento psíquico y el malestar interno… Las variaciones tónicas y emocionales se hacen imposibles.

Para los niños que manifiestan fijaciones emocionales la ayuda necesaria ha de consistir en desbloquear estas fijaciones a través de la repetición de juegos de aseguración profunda para que puedan llegar a modificar las imágenes que les obsesionan. Las resonancias tónicas y emocionales compartidas por el niño y el terapeuta van a permitir este desbloqueo.

Las estrategias para llevar a cabo una ayuda de este tipo serán abordadas en el capítulo 7 reservado a la clínica.

La indicación para una intervención de ayuda psicomotriz terapéutica será prioritariamente la manifestación repetida de trastornos en la expresividad motriz.

La observación de la expresividad motriz

Es muy difícil observar la expresividad motriz de un niño sin atribuirle algo de nuestros sentimientos o de nuestras intenciones; en efecto cuando un psicomotricista observa a un niño sea a distancia y más aún si interacciona con él lo hace desde el prisma más o menos deformado de sus propios afectos y proyecciones.

El psicomotricista que se implica en una observación acepta con normalidad las deformaciones subjetivas ya que, a fin de cuentas, revelan que dos personas sensibles interaccionan y que ambas viven resonancias tónicas y emocionales que son inevitables y también necesarias para la emergencia de los fantasmas.

Como sugiere Devereux (1980):

Sería posible explotar la subjetividad de toda observación como un camino hacia una objetividad más auténtica y no tan ficticia.

Las deformaciones son, para un observador atento, el medio para preguntarse por su propia mirada y para aprender acerca de lo que hay de sí mismo en sus proyecciones afectivas y más aún cuando la observación de lo «no verbal», de acuerdo con Mendel (2000), nos conecta con nuestras emociones más lejanas y también con nuestros fantasmas y nuestras angustias más arcaicas. Por lo que la objetividad con los demás presupone que uno sea objetivo consigo mismo, sin perder con ello el sentido de la propia identidad (Devereux, 1980).

La comprensión de las angustias y de las emociones que se ponen de manifiesto ante las situaciones que viven los niños produce una serenidad psicológica creadora que puede dar origen a una «buena ciencia» más justa y eficaz.

Un medio eficaz para hacer una buena observación del comportamiento es utilizar una buena metodología. Una metodología que no vacía la realidad de su contenido ansiógeno sino que la «domestica» probando que también él puede ser comprendido y elaborado por el yo consciente. (Devereux, 1980)

Se trata pues de que cada psicomotricista tenga a su disposición una buena metodología que le ayude a descentrarse de sus proyecciones para hacer una observación empática y con una atención sostenida.

La observación de la expresividad motriz del niño se hará a partir de la observación de las relaciones no verbales que establezca con las personas, el espacio, los objetos y consigo mismo.

Condiciones para la observación

La observación de la expresividad motriz se puede llevar a cabo en cualquier lugar en que un niño puede actuar o jugar: en casa, en la escuela infantil, en el parvulario.

Nosotros preferimos el marco referente de la sala de práctica psicomotriz en que cada niño puede encontrar una relativa constancia en las condiciones materiales y de relación, lo que es indispensable para que se pueda liberar el placer de su expresividad motriz.

Además, nos parece importante destacar que no conviene reducir la observación a una sola sesión, para ir completando progresivamente los parámetros

No obstante, también puede ocurrir que un parámetro característico se haga revelador de un comportamiento inmediatamente, especialmente si se tiene ya alguna experiencia en la observación de niños y se pone atención a que este parámetro no sea la única referencia.

Parámetros de observación

Un niño manifiesta la originalidad de su propia expresividad motriz y la revela por medio del placer que muestra en todas sus relaciones no verbales consigo mismo y con el mundo que le rodea.

La «buena metodología» de la que ya hemos hablado permite que el psicomotricista observe los parámetros reveladores de la calidad de estas relaciones y, por extensión, observe el placer de ser él mismo.

EXPRESIVIDAD MOTRIZ DE LAS RELACIONES CON LOS DEMÁS: PARÁMETROS DEL PLACER DE LA INTERACCIÓN

a) El niño es solicitado por otro (en casa, en la escuela infantil, en el parvulario, por los padres, los educadores, los niños y las niñas):

- Cuando recibe atenciones: en la alimentación, el vestir y desvestir, en la higiene, al despertarse y al dormirse.
- Cuando se le solicita para comunicarse, jugar o cooperar.
- Cuando ha de respetar las consignas.

- ♦ ¿Cómo participa?
- ♦ ¿Cómo se ajusta a nivel sensorial, tónico y postural?
- ♦ ¿Cómo se transforma tónica y emocionalmente?
- ♦ ¿Cuáles son los límites de esta transformación frente al control de las acciones que se le proponen?

b) El niño solicita a otro:

- Cuando desea ser protegido, asegurado, maternado.
- Cuando desea obtener un objeto.
- Cuando desea interactuar para comunicar, jugar, cooperar.

- ♦ ¿Cómo solicita al otro? Por medio de la seducción, la imitación, la anticipación, la provocación, la invitación, la agresión…
- ♦ ¿Qué transformaciones posturales, tónicas y emocionales utiliza para conseguir su dominio sobre el otro?
- ♦ ¿Qué medios utiliza? La sonrisa, la mirada, la postura, el contacto, la voz, el gesto, alejándose, aproximándose, cambiando el ritmo, la repetición.
- ♦ ¿Cómo acaba o rompe las interacciones?

c) La atención al otro. ¿Cómo la muestra?:

- ♦ Da, recibe, escucha, acoge, atiende, prevé, anticipa, participa.
- ♦ Es sensible a las emociones de los demás.
- ♦ Tiene sentimientos de solicitud hacia los demás.

Expresividad motriz de las relaciones con el espacio: parámetros del placer de ser y de actuar en el espacio

a) En la conquista de la verticalidad:

- ♦ Encadenamientos posturales y motores, utilizados por cada niño para conquistar la posición erecta, y su repetición,
- ♦ Solidez de los apoyos en el equilibrio estático y en el equilibrio dinámico. Reajustes tónicos y posturales al desequilibrarse.

b) En los desplazamientos:

- ♦ Trayectos preferidos y repetidos, según sus direcciones por el espacio. Movilización en el espacio: caminar, correr, equilibrarse, trepar, caer, rodar, balancearse, inmovilizarse.
- ♦ Posturas de inmovilización con relación al espacio horizontal y vertical. Armonía corporal en el espacio: el ajuste tónico, rítmico y emocional, los cambios de ritmo, la amplitud del gesto y la

inhibición necesaria del gesto.

c) En la atención al espacio:
- Anticipación de los obstáculos y demás dificultades en el espacio. Apreciación cognitiva del espacio: direcciones, distancias, velocidad.
- Atención al espacio de los demás.
- Defensa del espacio propio: lugares preferidos.

d) En la representación del espacio:
- Ensamblajes, construcciones.

EXPRESIVIDAD MOTRIZ DE LAS RELACIONES CON LOS OBJETOS: PARÁMETROS DEL PLACER DE ACTUAR CON LOS OBJETOS

a) Objetos utilizados por el niño:
- ¿Tiene características específicas? ¿Lo utiliza a menudo? ¿De dónde lo ha sacado? ¿Tienen características comunes los objetos que utilizan?
- ¿Hay una evolución en los objetos utilizados?

b) ¿Cómo se utilizan los objetos?:
- Atención al objeto: intensidad de la mirada, ajuste postural para conseguir una buena manipulación, duración de la manipulación.
- Caracteres de la utilización del objeto:
  - Sensorial, motriz o exploratoria: ¿qué sensaciones prefiere?
  - Simbólica: ¿qué representación?
  - Cognitiva: ¿ensambla, compara, selecciona?
- Maneras de utilizar el objeto: pulsional, regresiva, sensorial y repetitiva.
- Calidad de la utilización del objeto: ajuste al movimiento, a la velocidad, al ritmo, al peso, al volumen del objeto.
- Manera de actuar con el objeto: mantenerlo, retenerlo, protegerlo, tirarlo, destruirlo, desmontarlo, reconstruirlo, etc.

c) Transformaciones en los objetos:
- Alternancia entre construcción y destrucción.
- ¿Qué hace con su construcción, si se mantiene en pie?

e) El niño y la construcción:
- Manera de construir.
- Variedad de objetos utilizados.
- ¿Construye solo o con otros?, ¿tiene un proyecto individual o un proyecto compartido?, ¿hay un encadenamiento lógico de acciones para desarrollar el proyecto?, ¿hay alternancia de acciones para una creación común?, ¿qué hace con la construcción?

EXPRESIVIDAD MOTRIZ DE LAS RELACIONES CON LA DURACIÓN: PARÁMETROS DEL PLACER DE ACTUAR EN LA DURACIÓN

a) Duración de sus interacciones, de sus juegos.

b) Insistencia para jugar, para comunicar, para cooperar.

EXPRESIVIDAD MOTRIZ DE LAS RELACIONES CONSIGO MISMO: PARÁMETROS DEL PLACER DE SER UNO MISMO

a) Atención hacia sí mismo:
- ♦ Capacidad del bebé para ocuparse de sí mismo, para maternarse. Interés por su imagen en el espejo.
- ♦ Placer del movimiento: sentirse bien en su cuerpo.
- ♦ Vivir transformaciones tónicas y emocionales.
- ♦ Actuar para descubrir, experimentar, crear, controlar.

b) Juegos de aseguración:
- ♦ Juegos de aseguración profunda.
- ♦ Juegos de aseguración superficial.
- ♦ Juegos de identificación con el agresor y el agredido (capacidad para cambiar de rol.

c) Representación de sí mismo:
- ♦ Primeras representaciones: la sonrisa, la mirada, la voz, las mímicas, las posturas, los gestos significantes y la actividad ritmada.
- ♦ El trazo gráfico, el dibujo de la propia imagen, el modelado, las construcciones.

d) Descentración tónica y emocional:
- ♦ Capacidad de análisis de la realidad espacial, temporal, emocional. Interés por la actividad operatoria y lógica.
- ♦ Inteligencia práctica: resolver y plantear problemas prácticos.

En definitiva, hemos desarrollado algunos parámetros para poder observar el placer del niño cuando manifiesta su bienestar en relación con su mundo interno y con el entorno.

Este encuadre puede facilitar una observación continuada de la expresividad motriz de los niños y las niñas lo que resulta indispensable para un análisis progresivo del comportamiento.

Todo proyecto educativo supone una comprensión psicológica y una reflexión profunda y continua acerca de la infancia en su universalidad.

La expresividad motriz tiene algo de universal en la medida en que permite a cada niño expresar el placer de ser uno mismo, el placer de crecer y de transformarse en un adulto abierto a los demás y al mundo del saber.

---

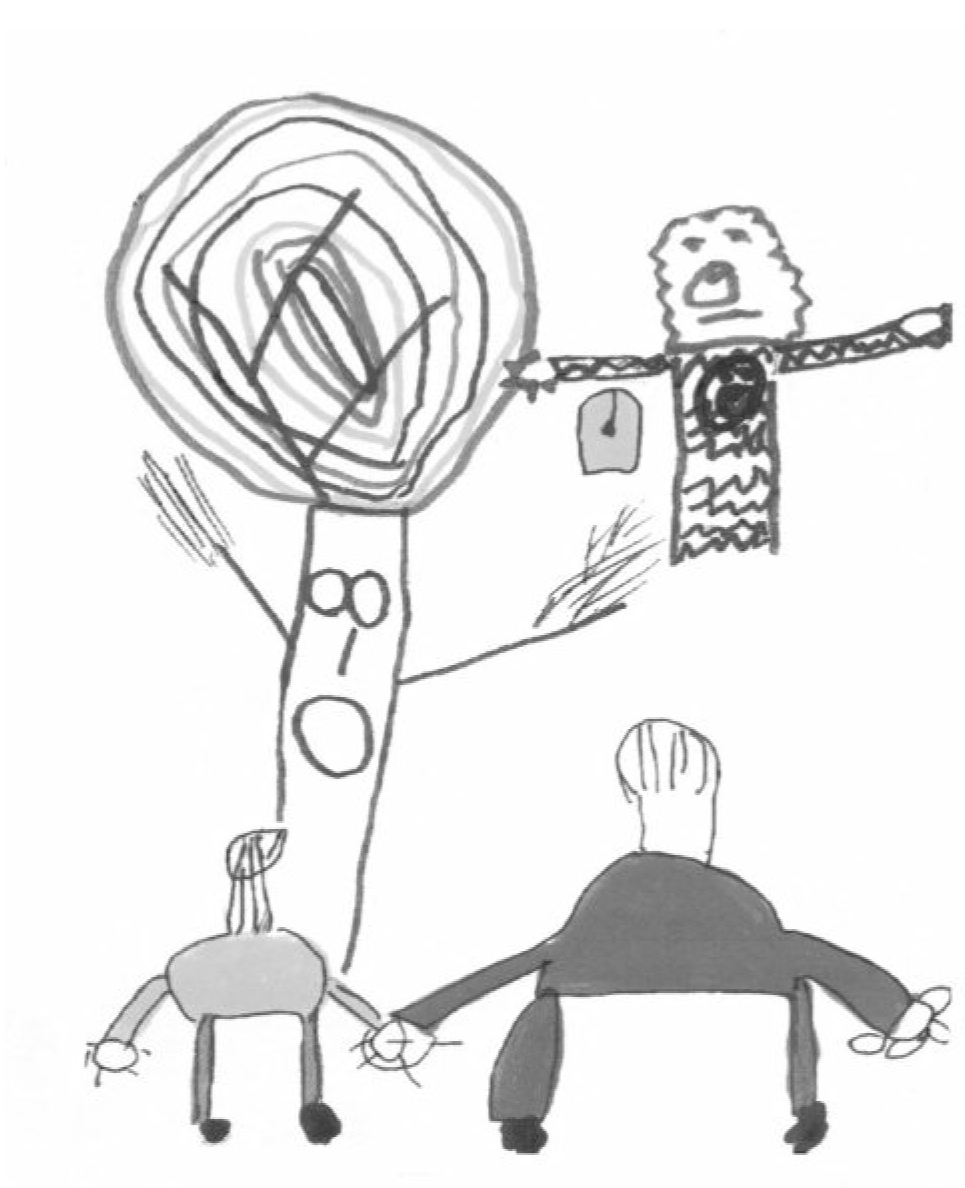
14. N. del A.: En este libro, escrito con Darrault y Empinet, utilicé el concepto de *expresividad psicomotriz* del

niño, lo que ahora me parece una redundancia, en la medida que el concepto expresividad contiene ya una dimensión proyectiva de los contenidos psicológicos inconscientes.

15. N. de la T.: El autor prefiere el concepto de *hipermotricidad* al más extendido de hiperactividad, ya que el movimiento excesivo puede traducir un malestar. Pero si una acción tiene el efecto de transformar el entorno y a sí mismo con placer, ¿puede haber exceso de acción? Y si lo hubiera, ¿puede producir malestar o sufrimiento?

Parte II
La Práctica Psicomotriz Aucouturier (PPA)

De la práctica psicomotriz educativa y preventiva a la práctica de ayuda psicomotriz



5

La práctica psicomotriz (PPA) educativa y preventiva

Ideas sobre la educación que fundamentan la PPA educativa y preventiva

En la primera parte hemos analizado las formas lúdicas que utilizan todos los niños para asegurarse y que les permiten:

- ♦ Encontrar por sí mismos los recursos simbólicos para reducir y contener las angustias y para desarrollar una buena imagen de su persona.
- ♦ Experimentar el placer renovado que les proporciona la energía de su expansión, de su progreso al afrontar las dificultades externas y experimentar, sin sentirse en peligro, las frustraciones que todo ser humano ha de superar.

Un niño abierto

- ♦ Acoge a los demás abiertamente y hace demandas a las personas de su entorno.

  - ♦ Experimenta el placer de dar, de recibir, de descubrir, de saber; siente curiosidad para aprender.
  - ♦ Se siente feliz, manifiesta sus deseos sin temor, sin dudar, sin culpabilizarse; escapa al dominio, a la posesión, de los adultos de su entorno; se atreve a decir «no».
  - ♦ Se siente reconocido en su originalidad y capaz por ello de expresar su mundo interno por la vía del cuerpo, de comunicarse y de pensar.
  - ♦ No se siente traumatizado ante un posible fracaso, especialmente ante el fracaso

escolar; no obstante se le han de ofrecer unas condiciones óptimas para su desarrollo intelectual y para su buena integración en la escuela.

Un gran debate educativo y pedagógico: «Ser o no ser un modelo»

Modelar se entiende a menudo como anular, igualar, limitar las posibilidades de la personalidad. En estos casos, «ser un modelo» suprimiría la creatividad e induciría a la pasividad.

En contrapartida, no tener un modelo puede significar dejar a cada uno la posibilidad de crecer y también confiar en la «sabia naturaleza». Esta actitud puede ser muy válida para los niños y las niñas más favorecidos, que viven en un medio afectivo y cultural estimulante y que no presentan dificultades en su desarrollo; pero ¡hay demasiados niños que no tuvieron la suerte de tener a las hadas alrededor de su cuna!

La limitación afectiva y educativa que encontramos a menudo en los niños que presentan dificultades nos lleva a pensar que «la sabia naturaleza» no lo es tanto y que muchas veces se muestra engañosa y demasiado a menudo nos lleva a retardar la ayuda que les podemos ofrecer.

Ayudar no quiere decir en absoluto coartar ni manipular, para ahogar las potencialidades dentro del huevo, sino aceptar a cada niño y a cada niña como un ser único, diferente emocionalmente a todos los demás.

El trabajo educativo, sin querer transmitir un modelo rígido que deje a muchos al margen, tiene la función primordial de crear las condiciones necesarias para la maduración psicológica de cada individuo en el grupo y de *ofrecer a cada niño las condiciones especiales necesarias para un desarrollo más armónico.*

El educador tiene un papel importante en el desarrollo del niño; no se ha de contentar con ser un observador o revelador de las diferencias que hay entre sus alumnos sino que ha de ser el *catalizador de su proceso de maduración psicológica*, proceso que ha de comprender antes de integrarlo en su pedagogía y en su intervención cotidiana. De esta manera es posible que haya niños y niñas que se identifiquen con su maestro, que

les muestra una dirección sin dirigirles.

Una originalidad reconocida

El niño para existir con su manera original de ser y para conquistar el mundo necesita sentirse todopoderoso, por medio de la pulsionalidad motriz que acompaña la dinámica de sus fantasmas de acción. En efecto, tener (poseer), destruir (agredir), repetir (reproducir uniformemente), manifiestan una manera de ser pero a la vez son el preludio de la pérdida, de la reconstrucción, de la invención y de la creación.

Cada niño tiene un dinamismo potencial que es necesario aceptar y desarrollar en las mejores condiciones para facilitar su evolución.

La metáfora del torrente

La pulsionalidad motriz es como un torrente que baja de la montaña, nada puede detener su fuerza brutal y salvaje; corre con fuerza a pesar de los obstáculos naturales; el agua rebota, rompe, se disgrega y se hace espuma. Después el torrente sigue corriendo con fuerza pero con más regularidad ya que el hombre ha canalizado su fuerza por medio de una presa que retiene el agua en un lago artificial sin detener su flujo. La fuerza del torrente ha sido dominada y transformada en energía eléctrica, que será distribuida, compartida, medida para los usos más variados que permitirán a su vez desarrollar las creaciones mejor adaptadas al bienestar del ser humano.

La acción educativa consiste en ayudar a los niños y las niñas a desarrollar su pulsionalidad motriz, que no es buena ni mala, hasta transformarla en placer por medio de acciones matizadas, de proyectos socializados. Este dominio, cada vez más preciso, les lleva a un cambio de comportamiento, de actitud, con ellos mismos y con los demás, sin caer de nuevo en la pulsionalidad ciega sino estando más atentos al entorno y siendo más responsables de sus actos.

La pulsionalidad motriz evoluciona hacia la *moción pulsional* de la que ya hemos hablado. La moción pulsional es un movimiento interno, tónico-afectivo, que permite evocar las sensaciones de la acción realizada y el placer que la ha acompañado, sin actualizarla realmente, iniciando así el proceso de anticipación de la acción. También origina el deseo, la intencionalidad de la acción y la capacidad de retener para sí, es decir de memorizar.

Si un niño, ayudado por su educador, no hace este proceso puede permanecer atrapado en la impulsivilidad motriz, con una energía descontrolada, desproporcionada, respecto a la actividad realizada.

Podemos entender que muchos educadores se sientan desprovistos de recursos ante la pulsionalidad motriz, que aparece hoy con la misma fuerza en las niñas y en los niños. La pulsionalidad motriz da miedo y puede desencadenar una fuerte angustia en el adulto, quizás porque refleja la propia pulsionalidad y la culpa que la acompaña, pero sobre todo porque el educador se encuentra efectivamente desprovisto de recursos psicológicos y pedagógicos para responder a esta pulsión y para hacerla evolucionar hacia el placer de hacer y de crear con los demás.

Esta lenta evolución se produce normalmente hasta los seis o siete años, pero desgraciadamente y con demasiada frecuencia los educadores la precipitan o la ignoran ya que no reconocen la pulsionalidad motriz como fuente de vida, como motor del placer de hacer y de transformar el mundo, como motor del placer de ser uno mismo y de conocerse.

Un proyecto educativo coherente

Favorecer el desarrollo armónico del niño es ante todo darle la *posibilidad de existir como sujeto único y de expresar un discurso propio y específico ante* los avatares de su historia personal y es además darle la posibilidad de inscribirlo en el discurso general de la maduración psicológica, lo que resulta indispensable para desarrollar el *placer de comunicar, de crear y de pensar,* por lo que si no lo hace autónomamente, tendrá que ser objeto de una atención sostenida.

Efectivamente, para integrar cada discurso particular en el general el maestro ha de poder plantearse su relación con cada integrante del grupo evitando transformarles en objetos de manipulación afectiva consciente o inconscientemente. Los a *priori* proyectados en los alumnos no deben formar parte de la actitud del educador; una cierta lucidez de parte del adulto sobre sus proyecciones garantiza una educación estimulante y feliz, en la que la comprensión, la claridad en cuanto a actitudes y al lenguaje sustituyen la ambigüedad, la intolerancia y el autoritarismo.

Comunicar, crear y pensar son las tres finalidades de la educación que proponemos con insistencia y tenacidad ya que responden a un proyecto educativo coherente y amplio, en el que se incluye la práctica psicomotriz educativa y preventiva. Fuera de un proyecto coherente la práctica, como la hemos concebido, puede llegar a ser una proposición sin fuerza, difícil de gestionar y ¡sin futuro!

Más allá de este proyecto educativo coherente, la práctica psicomotriz se inscribe

además en un proyecto filosófico y social en que la escuela debería ser el lugar para el aprendizaje de la democracia y de la responsabilidad, ¡el lugar de formación del ciudadano! (Escoubes-Rueff y Moreau, 1987).

El placer de comunicar

Comunicarse con el bebé desde los primeros instantes es tan importante para su desarrollo como alimentarle.

- Un niño que es capaz de comunicar está atento a sus iguales y a los adultos, es capaz de escuchar y comprender el sentido del discurso de su interlocutor.

  La comunicación es una necesidad absoluta, vital, que se origina en la calidad de las interacciones y en el placer de las transformaciones recíprocas. Por el efecto que produce o que tiende a producir en los demás, la comunicación se aproxima a la acción.

  La necesidad de comunicarse es una demanda permanente, una llamada imperiosa que se satisface únicamente con una relación duradera con el otro, pero esta necesidad no se entiende fácilmente ya que el niño no manifiesta siempre la capacidad de expresar su deseo de diálogo y de intercambio.

  La abertura a los demás no se consigue espontáneamente, es el resultado de la calidad de los ajustes tónicos y posturales de los padres con su hijo, que favorecen un diálogo tonicoemocional intenso que será la base de una futura comunicación, no verbal y verbal, rica. «Una madre suficientemente buena» es capaz de este ajuste prodigioso que afortunadamente no es fruto de la reflexión sino que es impulsado por el placer, los deseos y los fantasmas, para el bienestar del bebé.
- Un niño que es capaz de comunicar no tiene grandes problemas afectivos, «se encuentra bien en su piel», le gusta comunicarse con sus iguales y con los adultos a los que quiere y por los que se siente reconocido.

  No se plantea problemas de identidad sexual en el marco de la familia. Simplemente existe, tiene su sitio.

Toda propuesta educativa debería tener en cuenta prioritariamente los problemas

afectivos del alumnado, darles la posibilidad de manifestarlos y tal vez intentar resolverlos. ¡Se trata de una propuesta revolucionaria!

- Un niño que es capaz de comunicar ha visto reconocidos y respetados, desde el nacimiento, los componentes no verbales de la comunicación. En la mayoría de los casos la madre de manera natural da sentido a los significantes no verbales de su bebé, sumergiéndole de esta manera en un ambiente de respuestas no verbales que garantizará el placer de comunicar.

  Se han de respetar los componentes no verbales de la comunicación porque son la manera original de comunicar utilizada por cada bebé: un modo económico, rápido y siempre cargado de afectos que asegura una futura comunicación verbal bien establecida. Pero se trata de una etapa, el niño no puede quedarse en ella. Sería un error dejar a la criatura complacida y encerrada en la comunicación no verbal.

Es importante que el psicomotricista y el educador comprendan el sentido de los mensajes no verbales de los niños y que respondan a ellos lo mejor posible, por medio de la calidad de su gestualidad, de su calidad emocional pero también por medio del lenguaje verbal.

El niño busca siempre la comunicación, porque desea decirse al «otro» para ser reconocido como una persona única y auténtica.

El niño entrega con toda la confianza, sin rodeos y sin vergüenza el símbolo de su pasado afectivo como deseando sacarlo fuera y superarlo, por el propio hecho de representar su historia ante la mirada del «otro». Ciertamente la comunicación verbal es la prolongación de la vivencia pero además es la expresión simbólica de la separación, de la pérdida, compensada por una substitución fantasmada: el lenguaje, que compensa la pérdida que nos conecta a nuestro origen.

El niño no demanda espontáneamente, pero el educador puede estimular y organizar este proceso invitándole a tomar la palabra y a hablar de sí y de sus emociones; sin embargo a menudo se le precipita demasiado pronto en el conocimiento abstracto y en el lenguaje cognitivo sin ninguna resonancia afectiva y de esta manera, sin darse cuenta, se mutila el proceso de comunicación y el niño no tendrá suficiente capacidad de escucha hacia sí mismo ni tampoco hacia los demás.

Tender demasiado pronto a una comunicación adulta en que la emoción, los juegos de palabras y el placer del intercambio casi han desaparecido, lleva sin lugar a dudas a la limitación de las posibilidades de controlar las relaciones afectivas y cognitivas. Y sin embargo, ¡qué placer se puede sentir en la aventura vital extraordinaria y emocionante de comunicarse con una criatura respetando su discurso!

¡Personalmente me encanta comunicarme con una criatura pero por desgracia no me ocurre siempre lo mismo con los adultos!

Los beneficios de la comunicación

Un niño que vive la acción con placer, también vive con placer el intercambio con los compañeros de juego, participa en las iniciativas de los demás y es capaz de situarse en el otro punto de vista.

De esta manera y gracias al placer compartido, el niño estará cada vez más atento a los demás y menos centrado en sí mismo. Sabrá ponerse en el lugar del otro.

Identificándose con el placer de otros niños, se abstrae de la situación inmediata y crea «algo que está fuera de él», que será la base de futuras creaciones que podrán ser percibidas por el otro.

El placer compartido facilita compartir también las emociones, distanciándose a la vez de ellas, lo que disminuye el peso de la afectividad en beneficio del mutuo reconocimiento y del diálogo.

Este proceso educativo facilita el despertar de la percepción de los demás y de si mismo y también el despertar de la percepción del entorno: la claridad perceptiva abre la puerta del saber con otra perspectiva. El niño se descentra progresivamente de su propio punto de vista.

La comunicación es el preludio de la descentración tónico-emocional, que es un factor indispensable para la formación del pensamiento operatorio.

La comunicación es el prerrequisito fundamental de toda acción educativa.

El placer de crear

La dinámica creadora

El proceso que permite el funcionamiento del pensamiento creativo ha sido conceptualizado por Winnicott (1975): el vínculo inconsciente que une a la madre y a su bebé y el placer compartido por los dos permiten la constitución de un «espacio intermediario», desde el primer año.

El espacio intermediario es un espacio psíquico, vital, hecho de fantasmas de acción, confundidos con los de la madre, que permite que el niño se cree la ilusión de una acción que le une a la madre: la ilusión de un objeto exterior a él –el pecho– sobre el que puede actuar y que le asegura la supervivencia biológica y además le proporciona placer.

La formación de este «espacio intermediario» en que se encuentran los dos (madre y bebé) hace al niño capaz de crear «objetos transicionales» como el osito, con una función simbólica aseguradora que permite superar la angustia de pérdida y sacar fuera la culpa provocada por su amor agresivo; el osito, amado y odiado a la vez, es el testimonio de que la pulsión agresiva no puede destruir ni hacer desaparecer a la madre y así el bebé la instala en la permanencia tanto en el plano espacial como en el temporal.

El poder de la creación

Durante una actividad creativa el niño está serio, absorto, ensimismado, aparentemente aislado de los demás. Ciertamente la creación es soledad, regresión, por lo que se podría relacionar con la búsqueda del objeto de amor. Además los materiales utilizados en estas creaciones (tierra, arena, agua, pintura, madera, papel, tela, metal...) son como alimentos sensuales que disminuyen las tensiones corporales y la pulsión agresiva destinadas al «objeto» .

Es difícil interrumpir a un niño durante su actividad creativa porque está en un estado de atención casi febril, con una perseverancia sostenida que le produce una inmensa satisfacción narcisista.

El producto de su actividad provoca en el niño el sentimiento de la existencia. Está fascinado. Su creación es un espejo maravilloso a través del que disfruta del placer de ser él mismo entre los demás y a través del que nos está diciendo «¡Mírame!».

La creación tiene para el niño un poder parecido al del bebé que está convencido de que él crea el pecho que le satisface y le da placer. La creación da un poder al niño que

desde ahora podrá ofrecérselo al otro.

La liberación que procura el acto creador permite al niño distanciarse de su producción creativa; el que ha sido actor se convierte en espectador de sí mismo y más aún cuando aparece el lenguaje. Esta mirada hacia la producción puede ser considerada como un distanciamiento respecto a la creación y por extensión respecto a sí mismo.

Consideramos que la creación es un factor que favorece la descentración tónico-emocional.

Crear es una necesidad vital para el niño, una respiración reparadora que no está sometida a ninguna finalidad exterior, que se basta a sí misma. Crear es un proceso catártico, terapéutico, en la medida en que el niño tiene la posibilidad de relacionar los fantasmas de acción con su experiencia afectiva pasada y con su yo existencial. «La creación es la reconquista de la historia del crecimiento del yo» (Lafargue, 1990).

La creación es plenitud, bienestar, en la medida que permite la aparición del otro que está en él y que se ha formado según sus deseos, sus afectos y sus valores.

El juego es creación

Las actividades lúdicas permiten que el niño exprese la necesidad de traducir la pulsionalidad en afecto, de darle forma, con relación al objeto primario. El juego, acto creador, da forma a los contenidos inconscientes, a los fantasmas de acción; el juego es el placer de poner en escena las representaciones inconscientes.

El cuerpo, medio de expresión de los contenidos inconscientes, encuentra así su estatus de primer «objeto transicional» .

Tampoco hemos de olvidar que el cuerpo es también el primer «material» utilizado por el niño para crear. Efectivamente moviéndose y transformándose con placer hace aparecer al otro que está en él y simultáneamente él mismo renace, crece, existe y así puede vivir mejor y con más placer una separación auténtica.

El juego reconcilia al niño consigo mismo y con los demás porque incita al encuentro y al intercambio de las experiencias afectivas más lejanas con autenticidad, independientemente de su origen y de su cultura. El juego fomenta la escucha y la comprensión sensible del otro.

Como afirma Winnicott (1975):

Hay un proceso directo que va de los fenómenos transicionales al juego, del juego al juego compartido y a

las experiencias culturales.

Pero no todos los niños son creativos espontáneamente; algunos necesitan la ayuda de un clima de seguridad afectiva, en el que puedan expresarse progresiva y libremente y reconciliarse con sus experiencias afectivas más o menos dolorosas y contener su angustia por medio de procesos de aseguración.

El educador podrá dinamizar el placer de crear si él a su vez sabe jugar con los materiales culturales que utiliza en su pedagogía; de este modo ayudará mejor al crecimiento psicológico de sus alumnos.

El placer de pensar

El placer de pensar se origina en la creación del fantasma de acción. Después de haberla vivido repetidamente la imagina como acción ilusoria de incorporar o rechazar el «objeto». Así en su origen y en el plano inconsciente el placer de pensar es inseparable de un objeto referente sobre el que el niño desea actuar. El placer de pensar nace de una acción ilusoria que une al niño a su madre.

El placer de pensar es el resultado de la actividad de representación que cubre el amplio campo que va desde las representaciones inconscientes (los fantasmas de acción) a las representaciones más conscientes.

En el placer de pensar se ha de tener en cuenta el juego de transformaciones que permite pasar de las formaciones inconscientes a sus traducciones conscientes indisociables del acceso al lenguaje.

Se ha mencionado ya la importancia de la calidad de la relación entre madre e hijo como condición para estas transformaciones que van desde la pulsionalidad repetitiva de los fantasmas a las acciones simbólicas que integran la realidad.

Se ha de permitir que el niño exprese sus fantasmas de acción a través del placer de hacer y expresar su omnipotencia transformando el entorno; de esta manera puede liberarse de los objetos malos internos y externos que le invaden. Coger, tirar, reunir, separar, seleccionar, asociar... es pensar haciendo.

Pero el pensamiento en acción evoluciona hasta que el niño es capaz de representar la acción sin hacerla, en un pensamiento asociativo que consiste en la mentalización de las acciones que se hacen, se deshacen y se vuelven a hacer sin ningún efecto sobre el entorno, llegando así a formas de pensamiento cada vez menos lastradas por el afecto y que pueden ser examinadas y tratadas como objetos externos que, aunque sean propios,

son independientes de uno mismo.

La descentración progresiva es el resultado de esta maduración afectiva y psicológica que permite descubrir que el placer de pensar el pensamiento es también placer de ser y de existir.

La acción educadora ha de tender a desarrollar las actitudes mentales, es decir ayudar al niño a crear asociaciones de acciones en su mente, para comprender mejor y llegar a controlar los acontecimientos de su vida. Las preguntas del educador serán del tipo: «¿Qué puedes hacer?, ¿Qué otra cosa habrías podido hacer?, ¿Qué debes (o no debes) hacer?, ¿Qué habrías debido hacer (o no hacer)?».

El placer de pensar depende también de las cuestiones esenciales que se plantean todos los niños y que a menudo interesan poco a los adultos. El niño siente el placer de pensar cuando empieza a percibir la dinámica y la fuerza antropológica del saber y también cuando empieza a percibir que la angustia humana sustenta el saber:

- ¿Por qué escribir? ¿De dónde viene la escritura?
- ¿Por qué estudiar biología, matemáticas? ¿De dónde viene este saber?
- ¿Cómo aprendemos a caminar, a hablar? ¿Quién fue el primer hombre?
- ¿Por qué soy diferente de los otros niños? ¿Por qué él tiene la piel negra? ¿De dónde ha venido? ¿Por qué está aquí?
- ¿Por qué aprende antes que yo? ¿Es más inteligente?
- ¿Por qué soy cristiano o musulmán...?
- ¿Por qué es rico?

El placer de pensar y de aprender no debe alejarse de las cuestiones que son fundamentales para la persona y que lo han sido para la humanidad. El educador tendría que planteárselas también[16], para poderlas evocar y compartirlas con su grupo, lo que llevaría a otra manera de enseñar los saberes fundamentales, *el saber en la verticalidad*, del que habla Meirieu (1996).

La descentración

Piaget señaló que el egocentrismo es el aspecto fundamental del pensamiento en el período que va desde los dos a los cinco o seis años (asimilación), período en el que el niño «absorbe» las personas y los objetos, los hace suyos y los deforma según su afectividad y sus sentimientos de amor y de odio.

La acción educativa no ha de tender a liberar al niño del egocentrismo, que le ayuda

a estructurar el pensamiento, sino que le ha de permitir vivirlo y sobre todo superarlo. La acción educativa ha de ayudar al niño a salir de un sistema de referencias centradas en uno mismo, en sus sentimientos, para descentrarse, es decir para diferenciar lo que es suyo de lo que pertenece a su entorno.

Una evolución progresiva que permite establecer relaciones más objetivas con las cosas, con las personas y consigo mismo. En efecto, *la descentración es también tónico-emocional ya que supone la integración de la emoción en las representaciones mentales*.

La distancia emocional hace que el niño deje de hacerse preguntas sobre sí mismo porque ha conquistado una identidad clara como sujeto sexuado y con una filiación precisa y hace también que pueda romper sin dramas los lazos que le unen a su origen y «saldar las cuentas» con el problema edípico (padre y madre desinvestidos del apego) para compensar esta distancia afectiva con relaciones nuevas y variadas con otros niños y adultos.

En psicología infantil y en pedagogía la descentración corresponde a:

♦ La edad en que comienzan los aprendizajes estructurados que requieren la aceptación de la «ley» del código lingüístico, que se impone a los niños a partir de los cinco o seis años sin preguntarse si todos son capaces de integrarlo fácilmente ya que exige una abstracción de las referencias emocionales personales.

♦ Una evolución lingüística importante: antes de la descentración, el lenguaje acompaña las acciones de la expresividad motriz, después progresivamente el niño supera el lenguaje de acción para llegar a la palabra con sentido: habla de la torre que ha construido para proteger a los habitantes de los invasores.

  La conquista de la palabra con sentido está basada en la calidad de comunicación entre el niño y sus padres y en su capacidad para imaginar procesos de aseguración frente a la angustia.

  Por ejemplo cuando un niño pide que se le cuente repetidamente una historia de terror que sabe «de memoria», la repetición tiene dos funciones: la de reconocer las referencias que le aseguran y la de anticipar nuevos medios de aseguración muy personales y crear un sentido.

  Es fundamental satisfacer las demandas de escuchar reiteradamente una historia de terror ya que se presta a que el niño haga de ello una repetición creativa, de esta manera los rugidos de la angustia se acallan y el niño puede proseguir su construcción del pensamiento.

♦ La superación del pensamiento mágico. El niño ha de abandonar el pensamiento

mágico porque no le permite superar su punto de vista para considerar objetivamente el de los demás. ¿Cómo estar atento al otro en estas condiciones, cómo ajustarse a unas elecciones, a unos juegos, a unas ideas, que no son las suyas? ¿Cómo vivir una diferencia bien asumida? Ya hemos mencionado la correlación entre pensamiento mágico e identificación proyectiva en la que el niño se proyecta en el otro, en la que, de alguna manera, «es» el otro.

Un ejemplo: un juego de niños

- ♦ Inicialmente el niño se identifica perfectamente con el lobo. Esta identificación proyectiva, mágica, hace que su representación del lobo sea perfecta. Le hablamos, pero no nos oye: ¡Es un lobo!
- ♦ Más tarde el niño manifiesta que ha desarrollado su capacidad para simbolizar la vivencia fantasmada y cuando se le pregunta: «¿A qué estás jugando?», es capaz de verbalizar: «Estoy jugando a lobos».
- ♦ Finalmente el niño conceptualiza su vivencia y dice: «Hoy jugaré a lobos» o «Estoy haciendo como el lobo para darle miedo».

A partir de ahora ya no se pierde en su identificación proyectiva, sino que se ve actuando y se mira en su propio espejo; va superando la fase del pensamiento mágico y avanza hacia la descentración.

Hemos mencionado ya la importancia de la resolución de la crisis edípica y la capacidad para identificarse plenamente con el padre del propio sexo necesaria para el proceso de superación del pensamiento mágico que tiene como consecuencia una mayor disponibilidad para los investimientos sociales y culturales.

La maduración de la descentración es progresiva y hacia los seis o siete años el niño podrá establecer relaciones más objetivas con el espacio, el tiempo, los objetos, las personas y consigo mismo, así como enunciar claramente las relaciones lógicas y acceder al pensamiento operatorio (Piaget). Operar es seleccionar, comparar, asociar independientemente de referencias personales.

Es sabido que toda práctica educativa tiene en cuenta el acceso al pensamiento operatorio pero las estrategias necesarias para su óptimo desarrollo no son siempre adecuadas ya que un aprendizaje mecánico induce resistencias al cambio psíquico y va en contra de la descentración buscada.

El educador tiene un gran papel para ayudar al niño a superar su experiencia

emocional dejándole vivir la expresividad motriz para que se distancie mejor de ella.

La práctica psicomotriz educativa da la prioridad a la expresividad motriz, permitiendo que esta prioridad vaya cediendo sin llegar a desencarnarse totalmente de la vivencia.Puede radicar ahí la dificultad de la práctica educativa.

Los beneficios de la descentración

La descentración es el paso de la acción y el afecto a otra manera de verse a sí mismo, otra manera de entender el mundo que permite establecer otras relaciones con el espacio, el tiempo, los objetos y las personas.

Otra mirada hacia sí mismo y hacia los demás

La descentración se traduce en un cambio importante en la personalidad y en la manera de comunicar; ahora el niño es capaz de tener al otro en consideración y de escucharle. Se desarrolla la función de socialización. Simultáneamente el niño se transforma en el propio espejo y se ve a sí mismo actuando, independiente de la mirada externa.

En el período de la descentración se adquiere la consciencia de tener un cuerpo: se descubren las competencias físicas y se comparan con las de sus iguales: la fuerza, la velocidad, la resistencia, la destreza; también se descubren una variedad de sensaciones como el peso, el volumen, la envergadura, las variaciones en el movimiento y, lo más importante, puede hablar de todo ello.

Podemos decir que el niño pasa, en torno a los siete años, de «ser cuerpo» a «tener un cuerpo» por medio del descubrimiento de la «dualidad» somática y emocional. La conciencia sensorial y cinestésica emerge de la representación de sí mismo.

Otra mirada sobre el espacio y el tiempo

Hasta que el niño llega a la descentración se hace cuerpo con el espacio, sujeto totalmente a una topología del cuerpo y a la vivencia emocional: el espacio es grande, si el niño quiere crecer y lo hace con placer.

El espacio es inicialmente una proyección emocional y después puede construirse, como afirman Gibello y Godfrind. Parece que los bebés experimentan el espacio solamente en dos dimensiones, un espacio de «identificación adhesiva», según Meltzer, en la que el bebé siente el exterior únicamente a través de las sensaciones del contacto cutáneo.

Progresivamente, este espacio topológico va dejando lugar al progresivo dominio del

espacio geométrico, de tres dimensiones (un espacio euclidiano), es decir un espacio que se organiza por medio de formas geométricas reconocibles e identificables por medio del lenguaje, como el rectángulo, el cuadrado, el triángulo y por medio de las medidas que permiten comparar las longitudes, las direcciones de los ángulos. La noción de verticalidad es evidentemente la primera noción euclidiana adquirida a partir de la imagen de sí mismo.

Por lo que se refiere al tiempo también inicialmente es percibido únicamente en función de las proyecciones de los afectos de placer y de displacer. Se trata de un tiempo circular emocional, que se repite y se refiere siempre a lo idéntico y que se representa por trazos en espiral.

El proceso de descentración facilitará también el acceso a un tiempo lineal en el que el niño podrá situar tanto los acontecimientos de su propia vida como los que no le conciernen directamente, en una cronología independiente de la propia historia afectiva.

También las palabras marcarán esta evolución: hoy, ayer, mañana, antes, después, durante, más tarde, ahora, pronto, con retraso...

Otra mirada hacia los objetos

Un objeto sólo tiene valor, sólo tiene sentido, si es transformado por los fantasmas y por los afectos que se le atribuyen en función de las imágenes que suscita; sin estas proyecciones el objeto no tendría ningún interés.

La conquista progresiva del objeto es un resultado del proceso de descentración. La distancia emocional que permite la descentración favorece el descubrimiento de los parámetros que componen el objeto simbólico (el palo que se utiliza como una espada o como un fusil).

El parámetro que retiene el niño (por ejemplo la longitud del palo y de la espada o del fusil) representa todo el objeto. Se ha de respetar esta vivencia, porque esta manera de conocer constituye una de las etapas para la construcción de un conocimiento más completo del objeto.

El objeto sólo existe realmente en la suma de las partes que lo componen, y a la noción de objeto total sólo se puede llegar por medio de la percepción, lo más completa posible, de todas sus partes.

Pero la conquista del objeto total será siempre aleatoria porque es imposible desinvestirlo completamente de fantasmas y de afecto. El objeto no nos viene dado, se ha de recrear constantemente entre el espacio de los fantasmas y el de la realidad, realidad que siempre será puesta en cuestión por los fantasmas, que se van disolviendo

lentamente, o por el ruido de fondo de las angustias, que en cualquier momento pueden resurgir creando fijaciones proyectivas que anularían el descubrimiento del objeto.

La acción educativa ha de ayudar al niño al descubrimiento y a la construcción lo más completa posible del objeto a partir de su investimiento simbólico, sin imponerle nuestro saber conceptual demasiado pronto o demasiado rápido. La acción educativa ha de permitir que el niño llegue sin precipitación y con precisión al concepto no expresado de la expresividad motriz.

En muchas escuelas infantiles, especialmente en el segundo ciclo[17], se insiste demasiado en los aspectos mecánicos de acceso al análisis del objeto, sin preocuparse demasiado por si el niño ha desarrollado la suficiente capacidad de descentración. Se olvida la etapa de la dimensión simbólica y de placer y se limita la experiencia a una mal llamada «vivencia» que deja poco espacio a la acción auténtica, a la creación del objeto al placer.

¿Se piensa que el placer es un impedimento para el saber? ¿Se sospecha que el placer disminuye la capacidad de abstracción y de razonamiento?

Nuestra propuesta educativa se basa en las siguientes estrategias:

- En primer lugar, placer de hacer y deshacer.
- Después, placer de no hacer, pudiendo hacer.
- Finalmente, placer de hacer sin hacer. Se trata de que el niño pueda imaginar una producción terminada y que pueda hablar de ella a los demás, lo que significa «pensar con otro que piensa».

Éste podría ser un buen programa para el parvulario «del placer de hacer al placer de pensar y al placer de pensar más allá del hacer».

En resumen, pensamos que la descentración es un factor esencial para abrir el espíritu del niño, por ello ponemos todo nuestro empeño en que sea una finalidad educativa que pueda paliar el sentimiento de angustia frente al fracaso escolar.

La Práctica Psicomotriz (PPA), pensada para implantarse en un ámbito escolar institucional, tiene mucho peso en el proceso de maduración hacia la descentración, sin olvidar la importancia que tienen los padres, desde el ámbito familiar, para despertar también las potencialidades necesarias para desarrollarlo.

Efectivamente, unos padres comprensivos aceptan la manera de ser original, y la

autenticidad emocional de su hijo, en función de su capacidad de aceptar las propias carencias, sus tensiones y sus emociones. Estos padres están disponibles para aceptar los deseos de sus hijos y modularlos, aunque sea con firmeza, evitando encerrarle en sus propios deseos.

De esta manera padres e hijos se irán ajustando mútuamente en un clima de comunicación permanente que permitirá un devenir afectivo e intelectual suficientemente equilibrado.

Pero hay padres que no tienen esta disponibilidad y su hijo no puede adquirir las potencialidades de maduración afectiva necesarias para su desarrollo intelectual, en estos casos se ha de prever un itinerario de maduración psicológica complementario, que estudiaremos más adelante y que ofrece una ayuda a los niños con dificultades, pero ¿se puede ofrecer también una ayuda a los padres?

Los padres juegan un papel importante en el proceso de descentración operatoria, pero no hay que olvidar el otro factor social importante: la escolarización.

La escuela infantil hace que el niño salga del marco afectivo familiar y descubra otros centros de interés y otros placeres. Por ejemplo, hemos visto muchas veces que si, en el ámbito de la práctica psicomotriz, un niño descubre el placer sensomotor y el placer de compartir sus juegos, inicia rápidamente el camino hacia la autonomía y esto revierte inmediatamente en el ámbito familiar, facilitando la superación de la fijación al objeto de amor y también la resolución edípica.

Una cesura disarmónica

Si un niño permanece invadido por la pulsionalidad, por los fantasmas de acción poco simbolizados, invadido por sentimientos ambivalentes de amor y de odio, no podrá distanciarse y llegar a la descentración y vivirá una cesura disarmónica.

Sus relaciones con el entorno estarán invadidas también por deseos de agresión o de regresión, porque sólo podrá ver el mundo a través del prisma deformado de sus fantasmas y de sus emociones.

Hemos constatado que esta cesura disarmónica se da muy a menudo en los niños que siendo inteligentes, tienen frenadas o retardadas sus posibilidades operatorias, porque «el cuerpo» no ha tenido derecho a expresarse y las angustias no han sido correctamente asumidas. La expresividad motriz ha sido restringida, reprimida y el deseo no ha podido expresarse a su debido tiempo.

Entonces el niño se lanza a un lenguaje desencarnado, «de adulto», del que están ausentes el imaginario y la emoción. Sin embargo «el cuerpo» sigue ahí, con sus

exigencias pulsionales y afectivas y la cesura se instala dejando lugar a la representación obsesiva de un cuerpo «confuso» y omnipresente; por lo que es indispensable, si queremos ayudarle, ofrecer a este cuerpo «confuso», un lugar para que pueda expresarse, en el que, aunque sea momentáneamente, pueda escapar o liberarse del control de una contención excesiva, de una represión omnipresente. El niño ganará con ello una expresividad motriz más clara, una descentración más neta, una cesura menos confusa.

Se ha de considerar la descentración como la articulación entre afectividad y operación; como el resultado de una pérdida bien compensada por el beneficio substitutivo de la abstracción plena y creadora, opuesta a una abstracción mutilada[18], demasiado cargada de afecto, que intenta prescindir de la expresividad motriz y que está sometida a las exigencias pulsionales fantasmáticas y a la omnipotencia mágica que jamás han podido nombrarse. Esta abstracción mutilada no se puede movilizar y no puede abrirse a la invención, ni a la creación intelectual.

La representación y la simbolización en la práctica

En la primera parte, hemos explicado y utilizado frecuentemente los conceptos de representación y de simbolización, ahora los introduciremos en la práctica.

Cuando un niño coge un bloque de espuma y juega con sus compañeros a coches chocando y provocando «accidentes»:

- Se identifica con el conductor del coche, su padre o su madre, a los que ama y admira y que conducen una poderosa máquina que corre mucho, con lo que podemos observar que la capacidad de representación está condicionada a tener una relación de identificación afectiva.
- Es capaz de percibir elementos parecidos en el coche y el bloque (el volumen, el color, la velocidad que le transmite, el ruido que hace...), es decir, hace una operación intelectual no consciente, elaborada en el preconsciente, que puede ser llevada a la conciencia por medio del lenguaje.

Representando una cosa por medio de otra el niño muestra su capacidad de simbolizar, de inscribirse en un registro simbólico y de recrear en el imaginario una relación afectiva perdida. Toda simbolización tiene la función de asegurar frente a la angustia de pérdida.

Cuando el niño representa un coche por medio de un bloque de espuma, la relación entre objeto real (coche) y transformación simbólica del bloque se puede establecer inmediatamente, pero el coche (o el bloque) representa además otra cosa, que no se percibe inmediatamente, si no se tienen las claves teóricas indispensables para entender el sentido de la simbolización del objeto; el coche simboliza el poder, la velocidad, la fuerza, la agresividad; el coche es un poderoso símbolo fálico que permite la reparación de la mutilación imaginaria del pene.

El coche, simbolizado por el bloque de espuma, es el lugar de representaciones conscientes e inconscientes de los fantasmas de acción de penetración que compensan la angustia de castración, simbolizada también por medio de los juegos de accidentes, los heridos que se transportan a un hospital en el que les atienden doctores y enfermeras que constituyen una metáfora de «la reparación» y del placer de sentirse un todo unificado.

Cuando un niño se identifica intensamente con el coche lo hace también con la persona que lo conduce, el componente tónico-postural y emocional de la expresividad motriz, caracterizado por la omnipotencia mágica, tiene también un valor de reparación simbólica.

Todos estos juegos, que aparecen de manera espontánea en las sesiones de práctica psicomotriz, tienen una función preventiva frente a la angustia. Es importante que el psicomotricista los entienda como expresión del inconsciente con una función de aseguración.

Condiciones institucionales para iniciar la práctica psicomotriz educativa

La práctica psicomotriz educativa y preventiva (PPA) requiere del marco institucional una serie de condiciones de las que la más importante es un espíritu de apertura en el equipo educativo de la escuela infantil, del parvulario o de cualquier otra institución que acoja a niños entre cero y siete u ocho años.

El equipo educativo

La práctica psicomotriz educativa y preventiva (PPA) exige a los equipos educativos un objetivo común, abierto al niño, que en los procesos de aprendizaje dejen un lugar

importante a la acción, a la expresión libre, a la actividad lúdica, a la emoción y a la palabra; así como a la atención sostenida y a las potencialidades de cada niño en el grupo; una base pedagógica común que privilegie la experiencia de los niños, la investigación colectiva y la elaboración en constante revisión de un proyecto pedagógico como marco institucional necesario para el desarrollo psicológico de cada niño en el grupo.

Pero ¡atención!, si en un centro se propone instaurar la práctica psicomotriz y el marco institucional es coercitivo o la pedagogía está centrada en el maestro, sería preferible no precipitarse iniciando una práctica psicomotriz como la que proponemos en este medio educativo, ya que se correría el riesgo de que se hiciera explosiva, incontrolable y podría llegar a ser desestabilizante tanto para los niños como para la institución.

En todos los casos nos parece importante iniciar el proceso con un trabajo preparatorio con el equipo para que puedan entender el sentido de la práctica psicomotriz y también para que comprendan mejor la importancia de la vía motriz en el desarrollo psicológico de los niños y las niñas.

En este trabajo preparatorio se han de explicar claramente los objetivos, el dispositivo espaciotemporal, la estrategia de los lugares, la importancia del placer de hacer, de transformar y de expresarse, pero también se ha de explicar que los niños no se han de quedar en la actividad motriz lúdica sino que se les ha de ayudar a pasar a otros medios de expresión como el dibujo, la construcción o el lenguaje.

En este trabajo inicial no es necesario dar excesivas explicaciones teóricas sobre la problemática de las angustias, sino que se ha de insistir en la observación de «cómo está el niño», en la comunicación, la creación y la calidad del ajuste a sus producciones.

Los padres

En las reuniones de padres se explicará sencillamente el interés de una práctica de este tipo para el desarrollo de sus hijos. Hemos constatado siempre que cuando a los padres se les propone un proyecto educativo coherente, ellos aprecian el trabajo del equipo de maestros y reconocen el esfuerzo que hacen para permitir que sus hijos se desarrollen mejor.

La sala

La sala de práctica psicomotriz debería ser una sala específica y reservada para la práctica. Una sala en la que los niños puedan evolucionar libremente. La sala ha de ser luminosa y con un buen mantenimiento y tanto la sala como el material han de ser atractivos y han de estar limpios. Una sala en la que el psicomotricista se ha de sentir bien y ha de poder vivir junto con los niños y las niñas el placer de ser y de existir. Por ejemplo parece más adecuada una sala de juegos de un parvulario que una sala excesivamente grande y fría tipo gimnasio.

Objetivos de la PPA educativa y preventiva

- *Favorecer el desarrollo de la función simbólica* por medio del placer de hacer, de jugar y de crear y, además, ayudar a pasar por diferentes niveles de simbolización lo que permitirá que los niños vivan el proceso «del placer de hacer al placer de pensar el hacer» en un marco de seguridad.
- *Favorecer el desarrollo de los procesos de aseguración* frente a las angustias a través del placer de las actividades motrices.

  La práctica psicomotriz muestra su dimensión preventiva con la atenuación del ruido de fondo de las angustias hasta que el niño las aleje y las asuma positivamente. También tiene valor terapéutico (que no se ha de confundir con la terapia) por la adquisición de los procesos de aseguración psicológica frente a diferentes angustias que le preocuparán menos a partir del séptimo año (entrada en el período de latencia).

  Se puede entender así que en el ámbito educativo la práctica psicomotriz se desarrolla de manera óptima hasta los seis o siete años.
- *Favorecer el desarrollo del proceso de descentración* que permite el acceso al placer de pensar y al pensamiento operatorio.

  A menudo los especialistas de la infancia se preguntan sobre la relación entre práctica psicomotriz educativa y preventiva y actividades escolares, aunque la relación no es inmediata, la maduración psicológica del placer de pensar resulta indispensable para llegar al placer de aprender y dominar el conocimiento, como otra manera de mostrar el placer de ser uno mismo.

El dispositivo de la sesión

La evolución de la expresividad motriz de los niños exige un marco que la contenga, por esto se pone progresivamente a su disposición un dispositivo espacial y temporal.

- El *dispositivo espacial* se estructura por medio de dos lugares, cada uno con su dominancia expresiva, el primero reservado a la expresividad motriz y el otro a la expresividad plástica, gráfica y al lenguaje.

  El primer lugar es amplio, está reservado a las actividades de juego motor y tiene su material específico. El segundo es más reducido y tiene también su material.

  Antes de que entre el grupo en la sala, estos dos lugares ya están instalados para que los niños encuentren en cada sesión el mismo material e idéntico dispositivo, porque es un factor que proporciona seguridad, facilita la anticipación imaginaria y también anticipa el placer. Durante la sesión se invita al grupo a pasar del primer al segundo lugar.
- El *dispositivo temporal* se estructura por medio de fases sucesivas que se proponen a los niños para que puedan pasar por diferentes niveles de simbolización, para que puedan sentir placer en un itinerario de maduración psicológica, que podría resumirse en pasar «del cuerpo al lenguaje». El primer tiempo está reservado a la expresividad motriz (proceso de aseguración por medio del juego), el segundo tiempo para «la historia» narrada al grupo (proceso de aseguración por medio del lenguaje) y el tercero está dedicado a la expresividad plástica y gráfica. Estas fases se completan con el ritual de entrada y el de salida.

La *duración de las sesiones* ha de ser variable en función de la edad de los niños. Sesenta minutos son una buena duración para desarrollar todas las fases, aunque con un grupo de dos años la sesión puede ser más corta y con los más mayores puede llegar a los ochenta minutos. En cuanto al número de niños y niñas en la sala, la experiencia demuestra que un número conveniente es de un psicomotricista por cada diez o doce alumnos[19].

El material

El material para la expresividad motriz

- *Mobiliario:*
  - Espalderas, un gran espejo, pizarra, armarios y cajas de plástico para tener el

material ordenado; caballetes metálicos (o de madera) que puedan soportar las planchas y construir estructuras que permitan trepar, equilibrarse, deslizarse, saltar...; cajones cerrados y movibles.

- *Material blando*:
  - Bloques de espuma forrados con tela de colores y tamaños diferentes. (Las medidas de los bloques de referencia son 60 x 40 x 30 cm.).

    Este material infinitamente transformable a tenor de la fantasía de los niños, ha sido creado para esta práctica ¡se puede comprobar que todo cambia cuando hay cojines en la sala! Debe haber como mínimo dos para cada niño.

    Los bloques de espuma son ligeros, voluminosos, silenciosos y se utilizan para construir torres, paredes, casas, castillos, escaleras, túneles... y también se utilizan como coche, moto, caballo...

    También puede haber bloques de forma cilíndrica (60 x 30 cm) que se utilizarán para rodar y columpiarse o para construir coches y camiones o simplemente como chimenea de la casa.
  - Colchonetas (140 x 120 cm y diferente grosor) también de espuma y forradas con tela o material lavable que servirán para proteger las caídas en los toboganes y en el salto y para construir grandes escaleras para los más pequeños, como cobertura del suelo, como techo de las casas...
  - Telas de colores de diferentes tamaños, que se van a utilizar como cortinas, sábanas, techo de las casas o como disfraz...
  - Animalitos de peluche, muñecas de trapo...
  - Cuerdas de algodón para atar, asegurar...
  - Rulos de espuma (1 m) para jugar a espadas
  - Pelotas pequeñas, también de espuma, para lanzar sin hacer daño, para llenar y vaciar... (los balones no se han de utilizar en práctica educativa).
  - «La bolsa» , denominada así por los niños, cuando no lo llaman el «patapuf». Se trata de un saco grande (4 x 2,5 m) con una abertura grande y en su interior otro saco repleto de cojines de espuma. Para entrar y salir, meterse, esconderse o descansar... evoca fácilmente un gran envoltorio protector, uterino.
- *Material duro*:
  - Anillas de caucho.
  - Palos de madera, para jugar a espadas (sólo se darán a los niños cuando ya sean capaces de controlar su pulsionalidad motriz).

- Barreños y cubos de plástico de diferentes tamaños, para meterse dentro, encajarlos o llenarlos con objetos diversos y transportarlos...
- Instrumentos de percusión con baquetas que están siempre en un sitio fijo y que sólo se utilizan de vez en cuando durante la sesión.

Este material, duro o blando, es una metáfora del cuerpo maternante que completa lo que hemos dicho anteriormente acerca de la sala de psicomotricidad. A este respecto, por lo que se refiere a la integración de los aspectos maternales y paternales a nivel psíquico arcaico nos parece importante destacar las aportaciones de Tustin. Lo blando haría referencia al pecho, la parte suave del «objeto madre», infinitamente deformable y fuente ilimitada de satisfacción sensual, mientras que lo duro haría referencia al pezón firme y eréctil, soporte paternal originario que empuja al niño a actuar para satisfacer su necesidad de placer.

Tustin muestra la profunda escisión entre estos dos aspectos en el autismo infantil precoz, que se «representa por el fantasma del pezón destrozado, arrancado del pecho» (citado por Houzel, 1988). Esta escisión impide que el niño construya su primer envoltorio protector. Tustin insiste en que para la ayuda terapéutica a estos niños es necesario trabajar en la integración de cualidades sensuales contrastadas: seco y mojado, rugoso y suave, caliente y frío, duro y blando, referidas a la doble polaridad, materna y paterna.

Una reflexión que nos lleva a pensar en las posibilidades educativas del trabajo de los contrastes, que ya presentamos junto con Lapierre en el año 1974, para intervenir con los niños y niñas con autismo y también con los más pequeños.

El material para la expresividad plástica y gráfica

Este espacio, más reducido que el dedicado a la expresividad motriz, está reservado al dibujo, al modelado y a la construcción. Se delimita con unos bancos y para atenuar el ruido de la construcción se puede poner un pavimento especial, de moqueta por ejemplo.

- *Mobiliario:*
  - Mesas y taburetes para que los niños puedan hacer su producción bien instalados, los mayores pueden llegar a permanecer más de veinte minutos con su producción.
- *Material de dibujo:*

- Hojas de papel blanco, rotuladores de colores, lápices de grafito y de colores (no se utiliza la pintura).
- Carpetas para que los propios niños ordenen sus producciones.

♦ *Material de construcción:*

- Maderas barnizadas con barniz incoloro. La medida de referencia puede ser un cuadrado de: 10 cm x 10 cm x 2,5 cm de grosor, con variaciones 10 × 20 × 2,5 cm; 10 × 40 × 2,5 cm, y 5 × 10 × 2,5 cm o 5 × 5 × 2,5 cm. Este material se mantiene ordenado en cajas.

Es importante tener en cuenta que cada lugar tiene su material específico que facilita la dominancia expresiva. Por esta razón el material no se lleva de un sitio a otro. Es una regla que se ha de respetar si nos interesa que los niños hagan un recorrido progresivo por los diferentes niveles de simbolización.

Instauración progresiva del dispositivo

El dispositivo espacial está ya instalado cuando el grupo entra en la sala, pero los espacios y las fases sucesivas se van ajustando progresivamente en función de la edad de los niños y del desarrollo de sus capacidades de acción y de simbolización. Se distinguen diferentes etapas en la implementación del dispositivo.

De los tres o cuatro meses a la seguridad de la posición erecta

A partir de los tres o cuatro meses, el bebé ya no puede permanecer todo el tiempo en la cuna; se siente demasiado estrecho en ella para movilizarse libremente, por esto es necesario prever un espacio más adecuado.

En la escuela infantil, durante este período, no hay sesiones de práctica psicomotriz específicas, sino una práctica difusa que pone el acento en la *libertad de movimiento y el placer de la acción y de la transformación*.

Por esto es conveniente instalar un *dispositivo espacial permanente* para que los bebés puedan beneficiarse constantemente de este lugar moviéndose con toda libertad para conquistar el espacio vertical con seguridad, cada uno a su ritmo y según sus

deseos.

Por ejemplo, en las escuelas infantiles en las que hemos intervenido, la sala del grupo de esta edad está dispuesta de manera que las cunas están situadas alrededor de la estancia, dejando un gran espacio central organizado y con material específico en el que los niños encuentran las mejores condiciones para desarrollar sus actividades en el suelo: pueden darse la vuelta desde la posición supina a la prona, pueden rodar, empujar, arrastrarse, coger diferentes objetos, sentarse, andar a gatas, trepar, agarrarse... y finalmente descansar estirados en el suelo y llegar a dormirse antes de que la educadora les coja en brazos para depositarlos en su cama (Defalk y Tardos, 2000).

El bebé ha de sentirse libre para repetir las mismas acciones todas las veces que desee, para repetir las mismas transformaciones tónicas y posturales, y para descubrir nuevas acciones y nuevas transformaciones cada vez más ricas y más complejas.

Por esto en la escuela infantil, con excepción de los momentos en que los bebés duermen o son atendidos y alimentados, conviene que estén en el suelo; un suelo protegido, duro y limpio con colchonetas y bloques de espuma formando plataformas, escaleras, planos inclinados y también con un material duro, sólido, con barras verticales y horizontales que permitan que cada niño, según sus necesidades, se agarre y se eleve hasta ponerse de pie.

También necesitan una serie de objetos pequeños, sencillos, pero abundantes, fáciles de agarrar, de tirar, de morder: aros y otros objetos pequeños de caucho, objetos sonoros, saquitos de olor, espejos pequeños, cubos para encajar, objetos planos para juntar y dispersar, cajas para meterse dentro, o utilizarlas como tambores, telas para taparse y esconderse...

A pesar de la autonomía del bebé, es importante que las educadoras estén presentes junto a los niños para garantizar su seguridad afectiva y la comunicación.

La función de las educadoras es fundamental para acompañar cada experiencia y cada descubrimiento por medio de la palabra o del gesto. Acompañar sin ejercer de modelo, sin intervenir en el proceso del niño, ¡lo que puede resultar muy difícil para algunas educadoras!

Cuando un niño se siente con libertad de acción, reproduce sus actividades para mostrar a su educadora lo que sabe hacer sólo y manifestarle que crece autónomamente, sin su ayuda. Intervenir interrumpiendo estas acciones sería interrumpir el desarrollo psíquico y el deseo de relación del niño.

En esta franja de edad no se ha de instaurar todavía el dispositivo temporal, como ha sido explicado, sino que se va introduciendo la alternancia con un tiempo para la

acción y un tiempo para el reposo y los cuidados.

De la posición erecta al tercer año

Durante este período, los dos espacios están instalados con su material desde el inicio y durante toda la sesión para que cada niño pueda utilizarlos libremente. Tampoco se establece el dispositivo temporal con las dos fases sucesivas: expresividad motriz y expresividad plástica y gráfica, sino que los niños pueden pasar sin ninguna restricción de un lugar a otro para facilitar la alternancia de los diferentes medios de expresión simbólica, respetando la espontaneidad en su utilización. La historia se cuenta al final de la sesión.

Sin embargo los niños han de respetar la regla de no transportar el material específico del espacio de la representación al espacio de la expresividad motriz y aunque se acepte la destrucción de las pilas o alineamientos de piezas de madera, se presta una atención especial a los niños que destruyen las construcciones de los demás.

La libertad de pasar de un lugar a otro nos permite prestar atención a los niños que se mantienen siempre en el mismo sitio, invitándoles individualmente a cambiar de actividad, inicialmente acompañados de un adulto.

Desde los tres a los seis o siete años

En este período se instala el dispositivo espacial antes de iniciar la sesión y progresivamente se instaura el dispositivo temporal: un tiempo para la expresividad motriz, seguido de la historia y después un tercer tiempo para la expresividad plástica y gráfica.

El dispositivo espacio-temporal se ha de respetar aunque cuando el grupo lo ha integrado bien, se puede utilizar con flexibilidad; por ejemplo, en el ritual de entrada se les puede proponer que utilicen los dos espacios libremente y cambien de espacio cuando lo deseen y terminar la sesión con la narración de la historia y el ritual de salida. Cuando los niños sienten que los psicomotricistas «están allí sólo para observar sus actividades» desarrollan el sentido de responsabilidad, están más atentos y se muestran capaces de cuidarse mútuamente.

Evidentemente este tipo de sesiones puede alternarse con las más estructuradas, que respeten los tres tiempos.

En cuanto a la periodicidad de las sesiones, sería deseable que los niños menores de tres años pudieran beneficiarse de una sesión diariamente; después se puede ir pasando a dos o tres sesiones por semana, hasta llegar a una sesión de ochenta minutos cada semana. La frecuencia estará en función de la importancia que cada equipo dé a la práctica psicomotriz en su proyecto educativo, de la convicción de la importancia de las actividades lúdicas para un óptimo desarrollo de la personalidad y de la inteligencia.

Contenidos de las fases sucesivas

En este apartado intentaremos poner en evidencia las producciones más interesantes que hacen los niños en las sesiones y que van evolucionando en función del desarrollo de los fantasmas de acción.

Antes de empezar a analizar el ritual de entrada conviene plantearse la importancia del espacio y el tiempo dedicados a cambiarse de ropa. Es importante disponer de un vestuario espacioso en el que cada niño tenga un sitio reservado para su ropa.

El tiempo de desvestirse (los niños, según sus capacidades, lo harán solos o ayudados por sus maestras) se ha de aprovechar para hablar con los niños, sin precipitación. Se ha de tener en cuenta que quitarse los zapatos y sacarse la ropa, podría ser vivido como sacarse «una piel» a la que «¡mamá puede estar muy unida!».

Si las condiciones de la sala lo permiten los niños evolucionarán descalzos o con unas zapatillas ligeras de tela (o con unos calcetines antideslizantes). También se recomienda el pantalón corto para facilitar al máximo los movimientos. Durante la sesión, si tienen calor, se pueden sacar el jersey, pero ¡está prohibido desnudarse!

Cuando el grupo entra en la sala el psicomotricista les acoge individualmente, saludándoles y llamándoles por su nombre. Para evitar errores ponemos su nombre en una tira autoadhesiva sobre el chándal. Los niños están orgullosos de llevar esta tarjeta de identificación y aprenden con rapidez a distinguir la suya entre las demás.

El ritual de entrada

Los niños se sientan en bancos, para visualizar la sala y los espacios preparados, si es posible ante el espejo para que todos puedan verse en el grupo.

Este ritual tiene la importante función de diferenciar este momento educativo

excepcional en que se privilegia la motricidad de otros momentos de la jornada escolar y para preparar a los niños para actuar a nivel simbólico. Para ello:

- Se nombra a los ausentes para significar la importancia de la pérdida, aunque sea momentánea, de relaciones afectivas entre los niños
- Se recuerda que los psicomotricistas les han preparado la sala y que ellos están allí para jugar y los psicomotricistas para facilitar sus juegos en los dos lugares, que pueden jugar libremente, en presencia de los adultos, respetando las siguientes condiciones:
  - «Jugar como si, no hacer daño a los demás ni a sí mismos».
  - «Respetar el material y no llevarlo de un espacio al otro».
- Se recuerda el desarrollo de las dos partes de la sesión y se advierte que serán invitados a cambiar de espacio, después de escuchar la historia.
- Se recuerda la sesión anterior, lo que apreciamos de ella, el proceso de integración psíquica y la evolución de las competencias de cada niño y del grupo y también lo que no nos gustó, porque limita la evolución de todo el grupo.

La fase de la expresividad motriz

Juegos de destrucción y construcción

«Vivir la destrucción sin culpabilidad»

Después del ritual de entrada, una consigna conocida por los niños: ¡A jugar!, les libera de seguir reteniendo su deseo; la impaciencia puede ser muy grande en algunos casos, corresponde a cada psicomotricista utilizarla reteniendo a los niños y liberar su intensidad en el momento justo.

Los niños han ido imponiendo la destrucción de las pilas de cojines (murallas, pirámides, castillos) que se han construido para ellos como un momento imprescindible al inicio de cada sesión.

Se trata de destruir conjuntamente una construcción, acción que libera una intensa emoción colectiva. Esta actividad ha de durar, para ello el psicomotricista bromeando «hace como si prohibiera» y la reconstruye una y otra vez con rapidez y cada vez de manera diferente. Con sentido del humor ofrece una relativa resistencia para que el niño pueda triunfar y vivir su omnipotencia sobre el adulto. La destrucción se hace en un

clima de intensa alegría compartida porque no se destruye al psicomotricista sino su construcción simbólica, lo que permite superar la culpabilidad del placer de destruir, abriendo realmente el camino a la acción y al lenguaje.

El placer de la destrucción simbólica



Cabe destacar que el placer de jugar la destrucción no debe quedarse en la pérdida sino al contrario; la estructura de la muralla se destruye, se dispersa, pero siempre queda la posibilidad de reconstruirla más alta, más sólida, más bonita... todas las veces que sea necesario, si es posible con la colaboración de los niños, para que puedan estar seguros respecto al hecho que destruir no significa perder para siempre, ni aniquilar.

Cuando el psicomotricista ofrece resistencia a la destrucción, pero permite que los niños le venzan y ganen, es muy interesante constatar el placer de los niños y las niñas al empujar al adulto por medio de los cojines. Ejercer su fuerza contra un adulto, es mostrar su deseo de alejarle para comprobar su capacidad de dominio y afirmar su propia identidad. Se puede observar que cuando a lo largo de las sesiones se ha vivido suficientemente el placer de la destrucción y se han «saldado sus cuentas» con estas

vivencias, el tiempo dedicado a la destrucción se acorta y la destrucción de la pila de cojines es sólo una excusa para lanzar la sesión de práctica psicomotriz.

«Someterse a la destrucción»

Se ha de considerar también la vivencia de la destrucción cuando un niño pide someterse a ella, ya que se puede sentir mucho placer viviendo el desequilibrio y las caídas provocadas por el otro. El placer de la pasividad puede considerarse un juego con los propios límites que exige prestar mucha atención a las reacciones tónico-emocionales de los niños ya que, en el desequilibrio, placer y displacer pueden estar muy próximos.

El placer de destruir evoluciona siempre hacia juegos de placer sensomotor que permiten perder los límites manteniendo la sensación de ser un todo unificado.

Sentir el placer sensomotor de una envoltura cinestésica y sensorial hace sentir la unidad de uno mismo cuya representación se proyectará en el espacio por medio de las construcciones simbólicas, especialmente del símbolo de la construcción de la casa. *Los niños sólo construyen aquello que pueden destruir.*

«El símbolo de la construcción de la casa»

La casa simboliza un recinto protector contra la pulsionalidad de los fantasmas de acción. Es el resultado de las sucesivas representaciones de todos los envoltorios mencionados al hablar de la representación de uno mismo. Pero la casa es además el símbolo de la integración de los dos sexos, en efecto es la casa de los padres y una referencia a la heterosexualidad...

«La referencia a la pareja heterosexual me parece fundamental para entender el significado simbólico de la casa en los dibujos de los niños» (Houzel y cols., 1988). Efectivamente, los niños construyen casas desde que se plantean este conflicto con la función de contener los excesos relacionales, el fuego de la pasión provocada por los celos y el odio.

No podemos olvidar que la casa es una metáfora del cuerpo en relación con el entorno, con sus aberturas y cerramientos, puertas y ventanas, cocina, cuarto de baño, sala de estar, comedor y la habitación de los padres, la habitación del niño, el desván, la bodega, el garaje, lugares que simbolizan la historia del placer y el displacer de las experiencias corporales del niño.

Observaciones en torno a los juegos de construcción y destrucción

Hemos comprobado que es muy raro que los niños construyan «cabañas» en la sala de

psicomotricidad, ya que una cabaña ha de apartarse de la mirada de los adultos porque ha de ser un lugar de refugio y libertad en la que se puedan hacer realidad los deseos que no pueden ser expresados en familia. En las cabañas se vive la regresión, la inmovilidad, la protección y también la omnipotencia para sentirse protegido de los objetos malos que se quedan fuera, mientras los buenos permanecen dentro. La cabaña es un lugar de ensueño en el que el imaginario funciona a pleno régimen y en que el niño se siente protegido. Un símbolo muy próximo al vientre materno.

La casa: una nueva envoltura protectora



Con relación a la simbología de las casas construidas por los niños en la sala de psicomotricidad, el psicomotricista ha de prestar una atención especial a:

- ♦ La estructura construida: la forma, las aberturas, la chimenea, las diferentes estancias, el mobiliario...
- ♦ La importancia que se da a la cama como primera envoltura simbólica, lugar de seguridad y primera casa en la que el niño sueña despierto la reconstrucción del espacio próximo o lejano y desconocido.
- ♦ Los juegos en la casa, los roles de cada niño, las relaciones afectivas, la calidad de

la comunicación.

En todas estas situaciones de juego el psicomotricista se ha de mantener a una distancia física y emocional que le permita respetar la dinámica del imaginario de los niños.

También se ha de mantener especial atención a:

- Los niños que no construyen y a los que no están nunca satisfechos con su construcción y/o no la pueden terminar.
- Los niños que siempre destruyen las construcciones de los demás para expresar su rabia y su impotencia por no poder construir su propio envoltorio protector y también por no poder expresarlo de otra manera.
- Los niños que construyen una casa «búnker» en la que ni un rayo de luz puede filtrarse para que una oscuridad total la proteja de los eventuales agresores que puedan llamar a la puerta. Se trata de una casa fortaleza en la que el niño se encierra y que representa perfectamente su estructura tónico-emocional «cerrada con candado». ¡Qué contraste con otras casas construidas, abiertas, en las que los niños entran y salen y juegan con una espontaneidad asombrosa y maravillosa!

Durante los juegos de destrucción, el psicomotricista puede hacer una rica observación de la expresividad motriz de los niños que se ha ido transformando con los años en un auténtico test psicológico para constatar la evolución de los niños:

- Muchos niños destruyen con placer poniendo en la palestra y de manera espontánea sus fantasmas de acción a través de todos los juegos que les proporcionan seguridad: jugando, creando, participando con sus compañeros, en definitiva comunicándose.
- El placer de destruir descarga las tensiones tónicas y contiene emocionalmente, proporcionando la fluidez tónica que hace disponible para la acción y para la transformación tónicoemocional. La gestualidad se hace más armoniosa y a la vez más ajustada, más fina y precisa, y también más estética porque está destinada al otro que la puede reconocer y potenciar. De esta manera el niño progresivamente será capaz de acceder a la descentración y como consecuencia se podrá centrar mucho más en los efectos de sus propias acciones y menos en sus transformaciones corporales.
- Hay niños y niñas que destruyen impulsivamente y con violencia manifiesta: atraviesan la muralla de cojines como balas de cañón y después muy crispados,

con una fuerte tensión se lanzan sobre los cojines sin prestar ninguna atención a los demás, con el riesgo de hacer y hacerse daño, llegando a constituir un peligro para los otros. Difícilmente controlables, estos niños demandan una atención especial y si este comportamiento agresivo e inestable se mantiene han de ser atendidos individualmente.

- ♦ Otros arrastrados por el grupo se lanzan a la demolición de la muralla y cuando empieza a ceder y los cojines van cayendo, se asustan y son presa del pánico. Se trata de niños que viven con angustia la destrucción, la caída, el caos en el entorno por un exceso de culpabilización del deseo de destruir. Es posible que alguno de estos niños inhibidos no se atreva siquiera a mostrar su deseo de ir hacia la muralla y destruirla y permanecen sentados, como asombrados por lo que ven y oyen. Si después de algunas sesiones no hay cambios en su comportamiento puede ser necesario prever un trabajo de ayuda individual o en pequeño grupo para ellos.
- ♦ Finalmente suele haber también unos niños y niñas que no participan en la destrucción pero cuando cae la muralla aplauden y ríen con los vencedores, liberando así su deseo sin actuarlo, no pueden pasar a la acción pero lo desean. Estos niños parcialmente inhibidos pueden evolucionar de manera espectacular si se les anima a «pasar a la acción» y se les acompaña.

Juegos sonoros de pulsionalidad rítmica

Durante la sesión de práctica psicomotriz los niños hasta los tres o cuatro años pueden vivir una descarga rítmica. En un espacio limitado de la sala se disponen unos tambores con pie y baquetas para que los niños puedan percutirlos sin restricciones y sin miedo a hacer demasiado ruido.

Para contener esta explosión sonora y aumentar su valor y su importancia conviene limitar su duración en cada sesión.

A pesar de la limitación se puede percibir una evolución rápida de las percusiones repetitivas: las descargas sonoras se van matizando, alternando los golpes fuertes y los débiles lo que augura un control progresivo de la pulsionalidad motriz y unas capacidades rítmicas insospechadas en niños tan pequeños.

Juegos simbólicos de aseguración profunda

Como ya hemos dicho, los juegos de aseguración profunda aseguran frente a la angustia, son universales e independientes de las influencias culturales.

Se desarrollan a partir de los seis u ocho meses hasta los dos o tres años pero pueden prolongarse mucho más allá. Tienen relación con el miedo a perder a la madre y a ser destruido, provocando en el niño emociones intensas especialmente si el psicomotricista se implica, con la prudencia necesaria, para permitirle vivir una experiencia aseguradora.

En los juegos de aseguración profunda, el placer lúdico ha de llevar al psicomotricista a «jugar con su propio miedo», lo que facilita que el niño se centre en sí mismo, sus sensaciones, su tono, su movimiento y sus emociones.

Los juegos que aparecen en esta fase son:

- Jugar a destruir...
- Jugar al placer sensomotor...
- Jugar a envolverse...
- Jugar a esconderse
- Jugar a ser perseguido...
- Jugar a identificarse con el agresor...
- Jugar a llenar y vaciar, reunir, separar…

Jugar a destruir

Hemos hablado de ellos antes, sólo vamos a insistir ahora en su dimensión aseguradora. Para que estos juegos proporcionen al niño la seguridad que necesita es necesario que se le permita destruir en un contexto claro y sin culpabilidad, ya que, si la angustia de destrucción se hace obsesiva, la pulsionalidad destructora prohibida invade constantemente la vida psíquica destruyendo el placer de comunicar, de crear y de pensar.

Así se puede entender mejor el siguiente esquema de relaciones: destrucción-placer, destrucción-construcción, construcción-comunicación, comunicación-creación, descentración-pensamiento operatorio.

Jugar al placer sensomotor

El placer sensomotor sostenido por fantasmas de acción omnipotentes y repetitivos ha de permitir que el niño mantenga la ilusión de acometer proezas fabulosas, lo que será más eficaz si el psicomotricista reconoce estas proezas con admiración. La ilusión es un trampolín para el progreso y la búsqueda creadora; la ilusión empuja a acometer nuevas acciones y genera confianza y seguridad en sí mismo.

El placer sensomotor solicita tanto la sensorialidad táctil, visual, auditiva, como la

sensibilidad de la musculatura de equilibración y se vive siempre como un exceso que permite experimentar el placer de la unidad, en un clima de seguridad.

La repetición de estos excesos de placer es necesaria para el niño porque permite superar las dudas y las resistencias tónico-emocionales y también permite superar las angustias sin temor; acelerando su ritmo bajo el umbral de vigilancia y de control, puede realizar acciones que antes no había sido capaz de hacer con un movimiento cada vez más ajustado, más económico y siempre armónico.

Jugar a envolverse



Jugar a envolverse

El deseo de ser protegido se manifiesta precozmente al ser cogido en brazos y

balanceado al ritmo de la marcha, escuchando repetidamente la melodía de una canción, al ser sumergido en el agua del baño o tapado con una tela.

Jugar a esconderse

Esconder la cara con la cabeza en el suelo, esconderse entre cojines o bajo unas telas simboliza la búsqueda de la presencia y la angustia durante la ausencia; esconderse para ser encontrado y reconocido es un proceso que ha de jugarse repetidamente y con placer ya que proporciona al niño la seguridad de la permanencia de sentimientos gratificantes y afectuosos hacia él.

Jugar a ser perseguido

Ser perseguido para ser atrapado con placer o sin serlo realmente, es un medio para asegurarse frente a la angustia de persecución, debida a un dominio excesivo del entorno sobre el niño.

El niño juega con el miedo para superarlo anticipando los mecanismos para evitarlo. El psicomotricista jugará una y mil veces la persecución hasta que el niño se proponga a sí mismo como perseguidor y así venza la angustia.

Esconderse para ser encontrado



Jugar a identificarse con el agresor

Hemos destacado la importancia de la posibilidad de cambiar de rol (ser perseguido-ser perseguidor) como indicador de la confianza en sí mismo adquirida por el niño: puede jugar a ser el agresor, el lobo, el cocodrilo, el ogro, el vampiro... manteniendo su integridad.

Con el juego del agresor se desdramatiza el miedo a ser agredido; la inversión de roles (de agredido a agresor) ayuda a distanciarse emocionalmente del miedo, favoreciendo la posibilidad de representar al agresor.

Jugar a llenar y vaciar, reunir y separar

Estos juegos suelen estar menos cargados de emoción que los anteriores pero pueden

cargarse más, si el psicomotricista introduce rupturas en la repetición, al llenar o reunir, provocando asombro y sorpresa.

Observaciones en torno a los juegos de aseguración profunda

En resumen, los juegos de aseguración profunda aportan una nueva visión al concepto de *regresión*. Efectivamente estos juegos están animados por el deseo inconsciente de retornar a un pasado más o menos bien vivido, pero se trata de una regresión dinámica, abierta a la emoción y a la comunicación no verbal.

Para favorecer este clima de seguridad en la sala hay que tener en cuenta que en práctica psicomotriz educativa el psicomotricista sólo puede implicarse con prudencia y con un grupo pequeño de niños.

Estos juegos encuentran su auténtica razón de ser con los niños y niñas que tienen dificultades en su proceso evolutivo, en los grupos de ayuda terapéutica, ya que para que hagan su efecto de aseguración es necesario que haya una transformación tónico-emocional, tanto en el adulto como en el niño (resonancia tónico-emocional recíproca), que es el factor que permite cambiar y pasar de las representaciones inconscientes originarias a las representaciones más conscientes.

Juegos simbólicos de aseguración superficial

Los juegos simbólicos de aseguración profunda dejan paso progresivamente a otros juegos simbólicos, que llamaremos de aseguración superficial, que actúan como escudos imaginarios que protegen al niño de los conflictos menores y más recientes, por lo que tienen también una función aseguradora frente a la angustia de castración y a la angustia de pérdida del objeto-madre. Estos juegos mantienen la integridad adquirida en los primeros años y dependen de las identificaciones culturales.

Jugar a identificarse, a «hacer como si...»

Tienen la función de proteger la personalidad de la posible angustia de «ser uno mismo».

El juego simbólico de «hacer como...» permite expresarse sin temor a la censura; tiene un efecto catártico que permite tener en cuenta la realidad exterior y transformarla a placer según sus fantasías. Las identificaciones pueden ser múltiples: jugar a papás, a mamás, a cocinar, a bebés y a cuidarlos, a hacer bricolaje, a conducir coches, a futbolistas, a heridos, a médicos, a enfermeras, a maestras; jugar a los personajes omnipotentes de los dibujos animados, a personajes de actualidad con vencedores y

vencidos, a estrellas de la televisión...

En estos juegos puede aparecer alguna manifestación histérica que se relaciona con: tener o no tener, ser o no ser elegido, ser o no ser visto. Sin embargo, en la sala de psicomotricidad aparecen raramente los juegos sexuales en los que niños y niñas juegan a «papás y mamás que se quieren», seguramente debido a una autocensura, ya que juegan en presencia de adultos, pero si alguna vez ocurriera sería suficiente hablarles con tranquilidad y sin culpabilizar para que la situación evolucione.

Estos juegos suelen repetirse. El psicomotricista ha de saber distinguir entre la repetición que se hace con placer compartido, necesaria para la superación de los conflictos, y la repetición compulsiva, sin placer, que nos preocupa porque corresponde a una hipertonía (o hipotonía) en la expresividad motriz que muestra un sistema asegurador poco ajustado.

El psicomotricista se ha de preocupar cuando se produce una invasión fantasmática que impide la comunicación entre iguales y con los adultos, ya que se abandona la dimensión simbólica y no se puede mantener la relación entre las representaciones internas y las externas.

Observaciones en torno a los juegos simbólicos

Los juegos simbólicos no son siempre signos de evolución. En efecto, un exceso de imágenes asociadas a una verborrea excesiva se transforman en una barrera para la descarga emocional en la expresividad motriz, se tapona el afecto y no cambia nada en el niño.

El juego simbólico es una etapa más de la evolución que no se ha de retrasar ni mantener sino que, siempre en el marco de la práctica educativa, el psicomotricista ha de mantenerse a una cierta distancia para no entrar en el jardín secreto de la infancia ya que los niños si son autónomos y se sienten libres no desean que los adultos entren en su juego, ni en su historia personal. Pero si alguna vez un psicomotricista es invitado a entrar en el juego, no se ha de entretener demasiado en él.

Pensar que para desarrollar la función simbólica son suficientes los juegos simbólicos de aseguración superficial sería un error, por el contrario la integración progresiva de los juegos de aseguración profunda en los juegos simbólicos de aseguración superficial pone de manifiesto la fluidez entre las representaciones inconscientes y las conscientes, lo que es un interesante indicador de maduración psicológica.

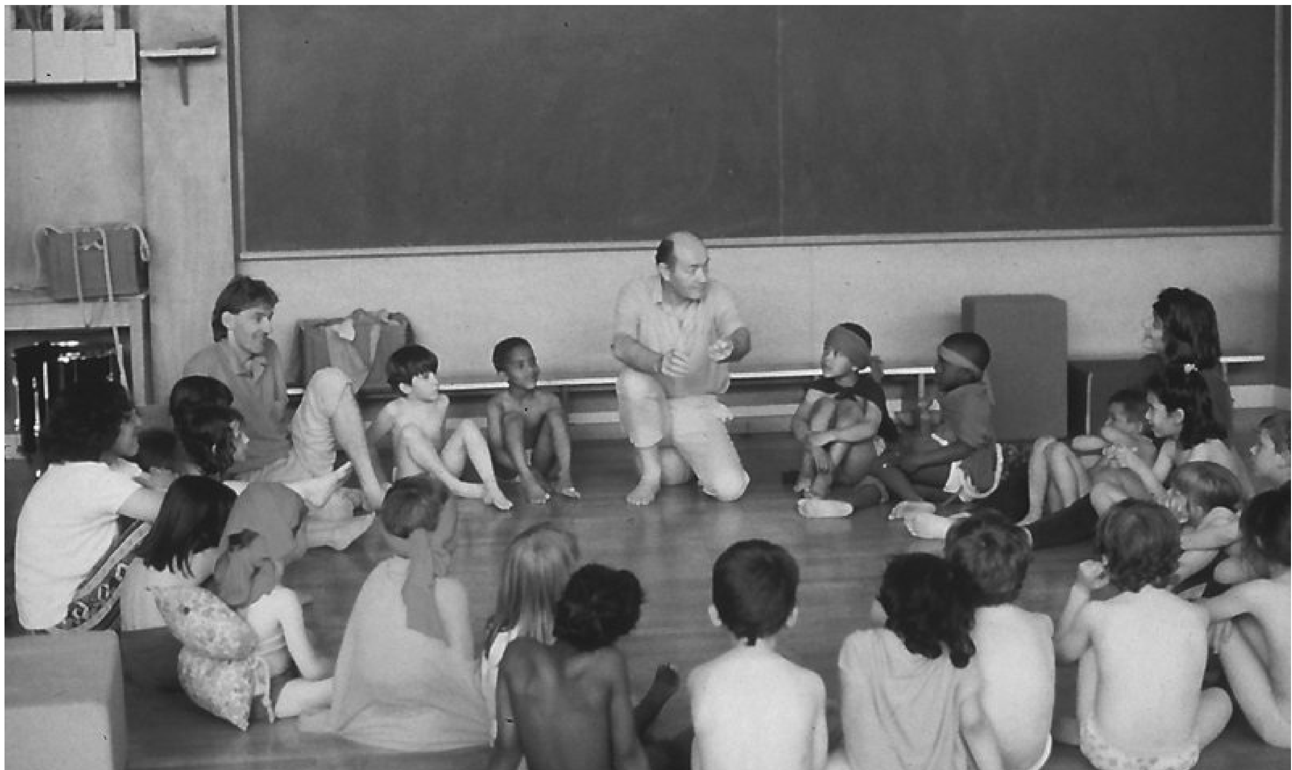
La fase de la historia (aseguración profunda por medio del lenguaje)

Evolución de esta fase

Hace años durante la agrupación final se proponía a los niños hacer un corro, cantar una canción y de vez en cuando se contaba un cuento adaptado a la edad de los niños del grupo: *POB (el osito marrón), Pulgarcito, Caperucita Roja, Los tres cerditos*, poco a poco los niños han ido poniendo más interés al escuchar estos cuentos porque, reflexionando sobre sus efectos, hemos aprendido a narrarlos (y es necesario hacerlo así) con la carga emocional suficiente, pero sin sobrepasar los límites que cada niño puede tolerar.

El cuento permite al psicomotricista hacer relaciones con los juegos de aseguración profunda y por esto el tiempo dedicado a la historia se ha ido transformando en un juego de aseguración profunda, esta vez por medio del juego dramático y del lenguaje, y ahora tiene su lugar en la sesión de práctica psicomotriz educativa, después de la fase de expresividad motriz.

La historia: un juego dramático por medio del lenguaje



La fase de la historia se ha hecho imprescindible en el dispositivo temporal de la práctica psicomotriz educativa. La narración se hace siempre en el mismo espacio dentro de la sala y con todo el grupo, cada niño, en su sitio.

El sentido de la historia

En la historia se han de dar dos registros:

- La subida de la angustia que da valor dramático a una narración basada en «temas de miedo»: a ser devorado, masticado, destrozado, cortado en pedazos, perseguido, atrapado, encerrado, abandonado, perdido. Temas que surgen del inconsciente y que se refieren a la angustia de persecución y de ser destruido y también a la angustia de pérdida de la madre.
- El retorno a la seguridad emocional. Es muy importante que el héroe de la historia, con el que se identifican todos los niños, salga victorioso de su enfrentamiento con el agresor: el lobo, el ogro, la bruja, fantasmas y otras fantasías imaginarias como sapos, serpientes... (Nadja, 1997). La historia sólo será efectiva y tendrá un sentido si el héroe triunfa y se crece frente a la ferocidad o la ignorancia del agresor.

La omnipotencia mágica es un recurso fabuloso para alejar la angustia y afirmar la propia existencia, pero esto no excluye que con algún grupo de niños nos podamos permitir narrar historias que acaben «mal», en lugar de las que tienen un «final feliz», para que cada niño pueda buscar su propia aseguración en lo más profundo de la propia historia y pueda concluir por sí mismo la narración que le produce miedo. Con relación a este tema nos parece que la tendencia actual (AA.VV., 2003) de contar los cuentos tradicionales con el planteamiento emocional edulcorado hace que se pierda la intensidad dramática que paradójicamente es lo que los hace efectivos y solicitados por los niños.

Personalmente he contado un montón de veces cuentos como: *La Poupoune et le Gram-Groum, Las tres brujas, La mano de la bruja, Papá...* y también he contado alguna inventada sobre la marcha como respuesta a la demanda repetida de los niños.

«Señor, cuéntenos una historia de miedo»

Se trata de una historia que fuimos construyendo con un grupo de niños de parvulario y fui narrando por capítulos ¡durante todo un curso escolar!

Tuve que repetir una y otra vez, a petición de los niños, algunos episodios de la historia que les daba miedo y cada vez pedían más detalles, cada vez más horribles, que

se iban añadiendo a la narración.

Se hizo habitual, antes de iniciar cada capítulo, hacer un resumen de los episodios precedentes. Lo hacía con una voz monótona y cuando entraba en el capítulo nuevo cambiaba completamente de tono.

Al final los niños dibujaron toda la historia, fue una vivencia educativa muy importante para todos.

La horripilante aventura de Arturo, Luisa y la Bruja

Arturo y Luisa planean salir de casa por la noche sin decírselo a sus padres. Una noche, Arturo y Luisa lo preparan todo intentando no hace ruido para no despertarlos. Los dos, a oscuras, bajan la escalera lentamente, escalón por escalón, conteniendo la respiración.

Arturo abre la puerta de la casa con mucho cuidado para que no chirríe la cerradura. Cuando están fuera en medio de la negra noche. «¡Tengo miedo!» —dice Luisa. «Vamos hacia el bosque, no temas, yo conozco el camino» —responde Arturo.

Los dos avanzan, con paso lento, alumbrados de vez en cuando por la luz de la Luna. Luisa se aprieta contra Arturo. «¡Yo no tengo miedo!» —repite Arturo una y otra vez.

De pronto se quedan quietos, la Luna ha desaparecido tras unos grandes nubarrones amenazantes, la noche es negra, hay un silencio glacial. Las hojas de los árboles se mueven, las ramas crujen y cantidad de insectos trepan por sus pies; se oyen pasos que se van acercando...

«¡Quiero volver a casa!» —dice Luisa. Arturo no responde. De pronto las nubes dejan ver un claro de Luna que ilumina el bosque. Luisa abre los ojos y grita «¡Un fantasma!», «¿Dónde está?» —dice Arturo. «¡Allí, entre los árboles!» —responde Luisa.

Los troncos y las ramas de los árboles iluminados por la Luna y movidos por la brisa parecen enormes fantasmas que intentan atrapar a los niños.

«Si tienes tanto miedo, tenías que haberte quedado en tu cama. ¡Yo no tengo miedo!» —dice Arturo y continúan andando cogidos fuertemente de la mano.

«¡Mira, una luz, allá arriba entre los árboles!» —dice Arturo. «¡Debe ser el castillo de la bruja!, ¡¡yo no quiero ir!!» —responde Luisa. «¡Vamos, sabes muy bien que las brujas no existen!» —añade Arturo.

Arturo y Luisa han llegado ante la escalinata del castillo alumbrada por la Luna y en lo alto

se ve una gran puerta de hierro completamente oxidada. Suben la escalera a cuatro patas porque está todo resbaladizo y huele muy fuerte a podredumbre.

Llegados a la puerta, que tal vez nunca antes ha sido abierta, Arturo dice «¡Voy a abrirla!» «¿Y si la bruja está dentro?» —dice Luisa. «¡Imaginaciones!» —exclama Arturo, intentando abrirla y empujando con todas sus fuerzas, pero no lo consigue. «¡Ven y ayúdame!» —grita a su hermana. Los dos empujan aún con más fuerza y la puerta, chirriando, se entreabre solamente lo justo para dejar pasar un rayo de luz verde.

Entonces Arturo desliza su mano por la rendija para alcanzar el cerrojo, tantea, busca y lanza un horrible grito de dolor: «¡Me he cortado la mano!, ¡está sangrando!, ¡socorro!, ¡socorro!...».

Presos por el pánico, Arturo y Luisa huyen corriendo a toda velocidad hacia su casa: «¡Más deprisa! —dice Arturo— ¡Me estoy desangrando!, ¡voy a morir!, ¡papá!, ¡mamá! ¡auxilio!».

Llegan corriendo a su casa, empujan la puerta que se abre con estruendo. La luz está encendida y los papás de Arturo y Luisa están allí, de pie, ante ellos.

«¿Dónde estabais?» Los dos niños permanecen quietos, sin palabras. «¡Estás sangrando! ¿Qué habéis hecho?» —dice la mamá.

Luisa explica su aventura mientras Arturo se deja mimar por la mamá que le pone una tirita en el dedo.

Y el papá exclama «¡Qué aventura tan extraordinaria! ¿Por qué no nos lo habéis dicho? ¡Podríamos haber

ido juntos! ¡Vamos ahora los cuatro a entrar en el castillo de la bruja!».

Los cuatro salen andando, Luisa coge la mano de su mamá y Arturo la de su papá, con tranquilidad aparente ya que siguen un poco inquietos por lo que todavía puede ocurrir.

Llegan al castillo, el papá empuja la puerta que se abre con facilidad. Los cuatro entran en una sala grande y sombría: Arturo y Luisa se aprietan contra sus padres cuando oyen una voz rasgada y penetrante que les dice:

«¡Ah!, ¡estáis ahí!... je...je». Y saliendo de las sombras aparece una bruja horrorosa con la cara llena de arrugas, la nariz ganchuda y llena de pelos, los dientes gastados y ennegrecidos. Es muy vieja, con la espalda curvada hacia delante, apoyada en un bastón, toda vestida de negro con un sombrero puntiagudo, la mirada malvada y un sapo en una mano.

«¡Buenas noches, señora!, ¡buenas noches, señor!, ¡hola, niños!». La voz de la bruja ha cambiado radicalmente y Arturo sorprendido dice a sus padres: «¡La bruja nos ha saludado, es muy simpática!». La mamá responde: «¿Pueden ser simpáticas las brujas?». La bruja añade: «¿Queréis visitar el castillo, especialmente el pozo del patio?».

Arturo y Luisa vuelven a sentir miedo cuando se acercan al pozo con su mamá. «¡Observad con atención, mirad el pozo!» —dice la bruja.

Mamá, Arturo y Luisa se asoman al pozo y ven sus caras reflejadas como en un espejo hasta que el agua se mueve y sus caras se ven deformadas: «¡Mamá, mira tu cara, te pareces a la bruja!» —dice Luisa. Los dos niños se ríen a carcajadas y gritan: «¡Mamá es una bruja, mamá es una bruja!».

—«¡Ya basta!, ¡Vámonos!» —dice la mamá bruscamente.

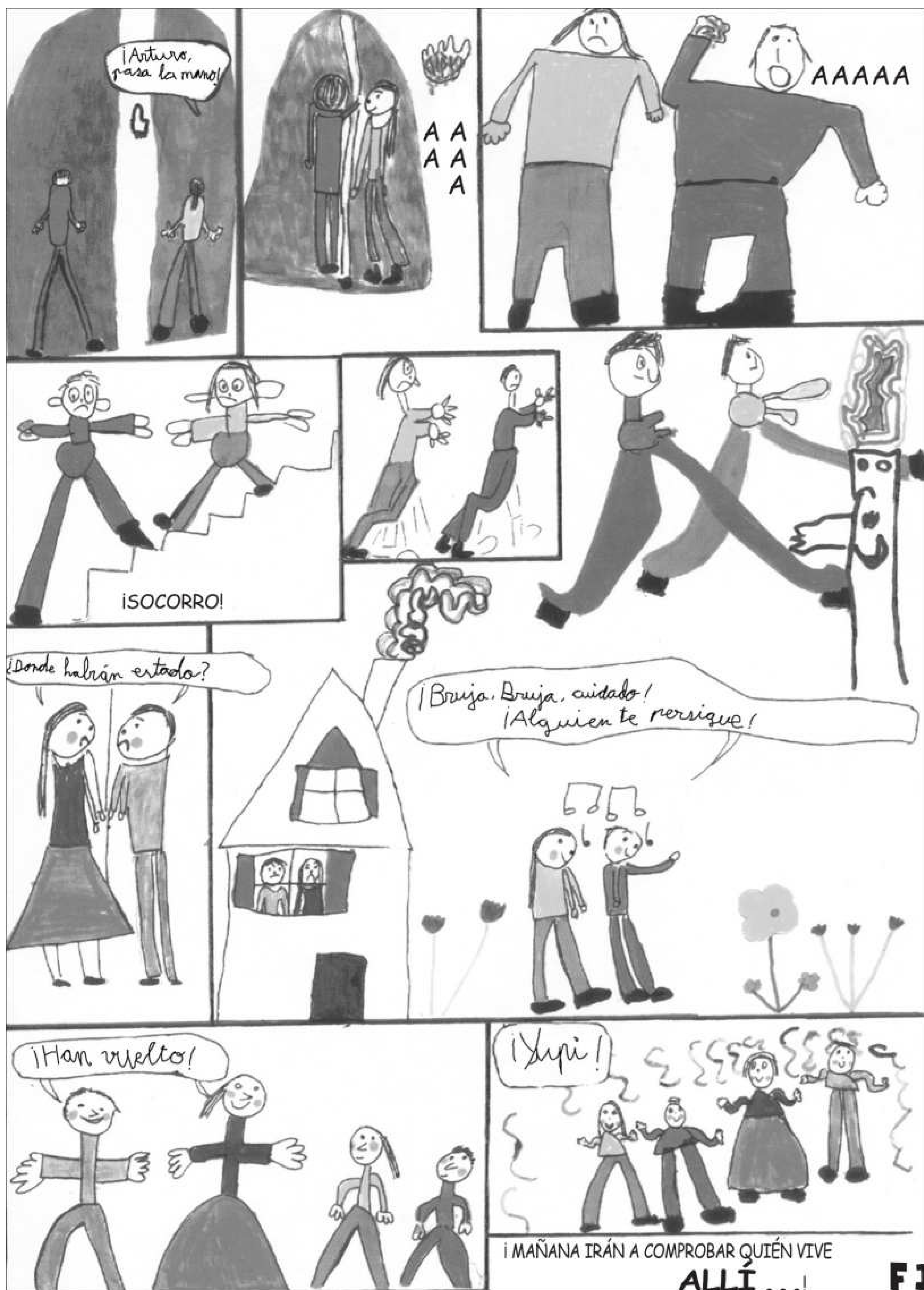
Los cuatro se despiden muy educadamente de la bruja y toman el camino de su casa ahora iluminado por la luz de la Luna. Arturo y Luisa continúan riendo y jugando y los padres bromean sobre el parecido de la mamá y la bruja. Al llegar a la puerta de la casa el padre comenta a sus hijos:

—«Ya habéis visto que aunque las brujas sean feas y malas ¡también quieren que se las quiera como ésta que hemos conocido!».

LA TERRORIFICA AVENTURA DE ARTURO Y LUISA

AULA DEL PARVULARIO SUZANNE KLEIBER (JUNIO 1996)




¡Arturo, pasa la mano!
AAAAA
AAAAA
AAAAA
¡SOCORRO!
¿Donde habrán estado?
¡Bruja, Bruja, cuidado! ¡Alguien te persigue!
¡Han vuelto!
¡Yupi!
¡MAÑANA IRÁN A COMPROBAR QUIÉN VIVE ALLÍ...!
FIN

Un «cuenta cuentos» no se improvisa

Las historias o los cuentos que se narran a los niños han de mantener los dos registros: la subida de las emociones y del miedo y la vuelta al sosiego para su aseguración.

Por esto el narrador ha de saber utilizar las variaciones tónicas de su voz y de su gestualidad. Ha de saber acelerar el ritmo de la narración y hacer rupturas, lentificando o creando silencios. Ha de saber crear momentos de espera, de admiración y de sorpresa que ha de hacer resonar emocionalmente a la audiencia, sin intensificar la angustia, lo que les alejaría de la dimensión simbólica y les acercaría al miedo real.

El narrador ha de centrarse en cada niño y ha de ajustarse especialmente a los más frágiles (los que en los juegos de seguridad profunda se sienten presa del pánico) para hacerse cargo de sus angustias.

La repetición narrativa que utiliza el narrador para contener la emoción por medio de la representación es el contexto asegurador que permite que cada niño se sienta capaz de superar su identificación proyectiva con el agresor accediendo a una identificación proyectiva más auténtica que mantiene la diferencia entre niño y agresor.

A pesar de la distancia emocional, el niño continúa emocionado, lo que moviliza su tono, sin traducirse en la expresividad motriz. Se puede decir que el niño vive una «moción pulsional» interna que moviliza los afectos en las representaciones sin impedir el desarrollo psicológico.

Una observación rica

Se puede constatar el grado de la capacidad de descentración que está alcanzando cada niño, de entre cinco y seis años, observando su expresividad motriz durante la narración de la historia.

Hay niños que escuchan la historia con una atención sostenida, que manifiesta sus emociones sin excesos, mostrando de esta manera que han iniciado su proceso de descentración.

Otros, que todavía no están en el proceso de descentración, se mueven constantemente imitando al héroe o al agresor, gesticulan, gritan, interrumpen al narrador, su inestabilidad sólo se atenúa cuando la emoción de la narración es menos intensa; y hay otros niños con un comportamiento más regresivo, que se refugian junto al narrador para sentirse más protegidos o adoptan una actitud de aislamiento, haciendo ver que no escuchan...

La historia en el dispositivo temporal

La historia, situada después de la expresividad motriz, hace que los niños se representen, para asegurarse, las acciones de los héroes, especialmente las que tienen la función de distanciarles de las emociones más intensas. La descentración que resulta de esta representación facilita el acceso a otras representaciones con menos implicación del cuerpo que se producirán en el segundo espacio.

La fase de la expresividad plástica y gráfica

Después de la fase de la expresividad motriz se invita al grupo a pasar al segundo espacio que ha sido preparado previamente para la fase de la expresividad plástica y gráfica.

Hablaremos más adelante de la resistencia de algunos niños a pasar a este segundo espacio y de las posibles intervenciones de ayuda que faciliten este paso.

Las actividades de construcción y dibujo permiten acceder a la competencia que exige este otro nivel de simbolización y también acceder a la descentración.

Una sesión de práctica psicomotriz educativa sin este segundo tiempo de expresividad resultaría una sesión «amputada» ya que no respondería ni a sus objetivos, ni al itinerario de maduración psicológica que facilita el desarrollo y el crecimiento de cada niño. En este segundo espacio también han de respetarse algunas condiciones:

- La actividad a desarrollar (construcción o dibujo) es de libre elección; recordando únicamente que las construcciones se han de hacer en el suelo, mientras que los dibujos se hacen sobre las mesas o por lo menos y siempre que sea posible sobre un plano elevado.
- No se ha de estimular directamente a los niños para que simbolicen; en este lugar también se ha de saber esperar que llegue la producción creativa, cualquier precipitación induciría sin lugar a dudas a producciones más o menos estereotipadas que irían en contra del proceso de descentración buscado. Se ha de respetar el ritmo de cada niño, sus pausas, sus elecciones. La intervención del adulto en este espacio se centra en el acompañamiento de cada niño o de cada grupo durante su producción, dándoles el material que necesitan y estableciendo una comunicación con ellos a partir de sus producciones... (más adelante retomaremos este punto).
- No se ha de interrumpir a un niño o a un grupo durante la realización de su producción individual o colectiva, porque una intervención en este sentido

interrumpiría la simbolización de la representación de sí mismo y de su historia relacional. También una construcción colectiva debe llegar siempre a su fin para que todo el grupo viva el placer ante una obra terminada en la que cada uno ha colaborado.

- No está permitido llevar el material del primer al segundo espacio, cada espacio tiene su material específico.

La construcción

Piaget insiste repetidamente en el interés de los juegos de construcción para el desarrollo de la capacidad de simbolización. Siempre según Piaget los juegos de construcción son mucho más elaborados que los juegos simbólicos (que nosotros hemos llamado de aseguración superficial) que tendrían como función principal la protección de la personalidad frente a las angustias y los conflictos.

Este argumento nos interesa especialmente en la medida que está muy extendida la opinión de que el juego simbólico es el mejor medio para hacer evolucionar las competencias para acceder al símbolo.

La construcción tiene además otro interés añadido, el de la construcción colectiva. Después de un período de construcción individual, los niños suelen agruparse de manera espontánea para desarrollar una idea común; cada uno participa en el montaje con un gran respeto mutuo (lo que puede asombrar a algunos maestros cuando se trata de niños con dificultades de relación). La anticipación y el deseo de realización colectiva hacen que los gestos se hagan cada vez más precisos y efectivos y también los desplazamientos se hacen más controlados, para evitar choques, desequilibrios y el riesgo de derrumbar las construcciones.

Piaget afirma también que los juegos de construcción son una actividad lúdica contenida que corresponde al mantenimiento de la atención y a un cierto grado de concentración. La inmovilidad contiene las descargas emocionales y favorece la creación de imágenes mentales, asociadas al proyecto común que garantiza la continuidad del pensamiento.

Se ha de recordar que el material para la construcción es de madera barnizada en color natural, sin colores, para alejar los parámetros sensoriales o estéticos y para que los niños se preocupen únicamente por la forma y las dimensiones; para inducir parámetros más cognitivos que sensoriales en la elección de las piezas.

Hemos de añadir que en este espacio no se permite la destrucción de las construcciones propias, ni las de los compañeros. Las construcciones se han de

desmontar pieza a pieza.

Hemos podido observar algunos comportamientos interesantes de los niños en este espacio. Por ejemplo algunos niños, especialmente los más impulsivos, inestables o frágiles emocionalmente cambian radicalmente su comportamiento cuando construyen solos; parece que la actividad de construcción contiene su pulsionalidad motriz y los afectos que hasta este momento no habían simbolizado suficientemente. Construir es un medio de representarse y a la vez hacer vivir al objeto dentro de sí lo que les da seguridad y les permite estar atentos y concentrados en la actividad.

También hemos podido observar que a partir de los tres o cuatro años los niños prefieren las construcciones verticales, mientras que las niñas prefieren dibujar en un plano horizontal. La construcción erigida verticalmente, siempre más alta que el propio niño, podría entenderse como una compensación fálica de la mutilación imaginaria. La construcción estaría relacionada con la identificación inconsciente a la imagen masculina, un símbolo de masculinidad, mientras que el dibujo o la pintura serían más bien símbolos de la feminidad.

En la sesión de práctica psicomotriz normalmente se deja elegir libremente entre construcción y dibujo, pero es interesante proponer alguna vez que los niños dibujen y que las niñas construyan. Por ejemplo, hemos podido observar el intenso placer con el que algunas niñas, al construir juntamente con los niños de su grupo, han llegado a la afirmación de sí mismas de una manera asombrosa.

También hemos podido constatar que algunos niños al final de la sesión no quieren que su construcción o su dibujo queden en la sala. Pensamos que no desean que subsista su representación. ¿Podría ser que no pudieran asumir sin angustia el hecho de continuar simbólicamente en la sala cuando están realmente ausentes?

Si dejamos que construyan libremente, poco a poco los niños van elaborando su proyecto de construcción mientras van construyendo. Pero desde el quinto año podemos ir haciendo proposiciones más pedagógicas para que los niños lleguen a anticipar la realización de su construcción y elaboren el proyecto de un bloque de pisos, una casa, un castillo, un puente...; después se les puede proponer que preparen el material que crean necesario para la realización de este proyecto y que, en el caso –más que probable– de que después les falte material, puedan aceptar esta situación.

Este tipo de propuesta nos permite observar las diferencias entre el deseo de realización de un proyecto y la realización misma y llegar con los niños a poder reflexionar sobre el deseo y la realidad.

Otra propuesta para esta edad es darles unas canicas y proponerles hacer un circuito

por el que las canicas puedan rodar sin salir fuera. Es interesante observar la cantidad de parámetros que los niños pueden llegar a controlar por medio del ensayo y el error, sin tener los conocimientos previos.

Evolución de las construcciones

- *1.ª etapa.* Antes del tercer año el niño con las piezas de madera hace alineaciones, apila o agrupa piezas iguales, sin parar, ocupando el espacio horizontal o vertical.

  La repetición espacial con un objeto que se une a otros idénticos, parece ser un factor de seguridad simbólica frente a la angustia de pérdida, lo mismo que la repetición de un mismo gesto puede ser un elemento de contención del tiempo que corre; por otra parte una construcción repetitiva en la que no cabe ninguna diferencia es una base segura que el niño puede dispersar pulsionalmente simbolizando la separación y a la vez representándose a sí mismo. La agrupación de objetos idénticos es una etapa de la construcción del pensamiento cognitivo que permite integrar el valor de las acciones de unir y sumar.

- *2.ª etapa.* Un paso significativo en la evolución de las construcciones es la introducción de una alternancia en la colocación de las piezas de madera (horizontal / vertical). La alternancia binaria muestra la superación de la repetición lineal precedente y también es una prueba simbólica de la separación del objeto-madre, se trata de una representación de sí mismo, que integra una imagen cinestésica del propio equilibrio.

  La dimensión cognitiva se pone de relieve por medio de la capacidad de establecer diferencias espaciales, temporales, rítmicas en las acciones. A partir de esta etapa los niños empiezan a construir colectivamente en un clima de comunicación que da gusto compartir.

- *3.ª etapa.* En esta etapa aparece la simetría en todas las construcciones: castillos, casas...

  La construcción en simetría es una proyección de la permanencia de una representación de sí con el eje corporal integrado, eje que ha salido de las transformaciones del cuerpo en relación y de la percepción visual del cuerpo propio y del de los demás.

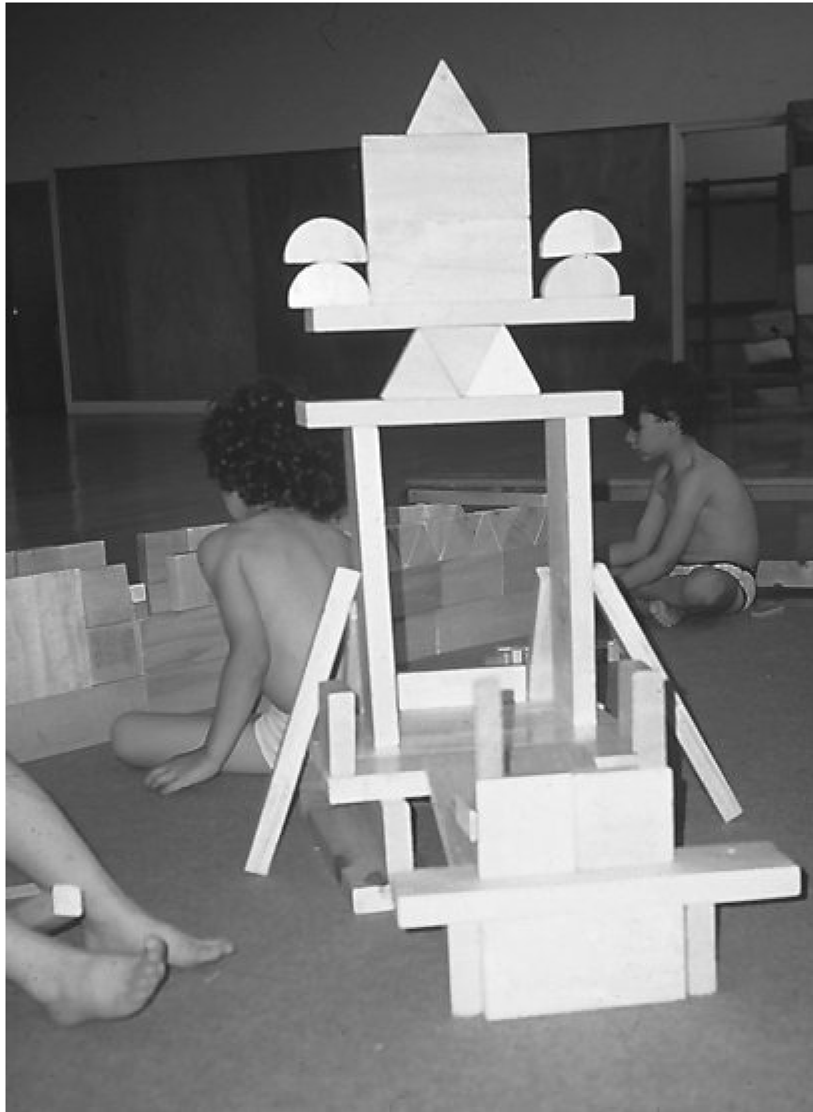
La construcción repetitiva proporciona seguridad



La construcción en simetría pone de manifiesto la diferenciación y simboliza la identidad adquirida, es un índice de maduración psicológica, de la continuidad de un continente de expresividad pulsional y de los afectos y también es un continente cognitivo.

La construcción en simetría corresponde a la percepción de dos partes idénticas del cuerpo que auguran nuevos descubrimientos cognitivos como la igualdad y la desigualdad.

La construcción simétrica simboliza la identidad adquirida



Hemos observado que la construcción simétrica facilita el acceso a la lateralización. En los dibujos también aparece la simetría en el dibujo de los personajes y de las casas. Parece que la toma de conciencia de un eje de simetría en las construcciones y en los dibujos sea un factor importante en la afirmación de la lateralidad. Lo que nos permite reflexionar sobre los procedimientos pedagógicos que se han de utilizar para afianzar este proceso.

El dibujo

A través del dibujo libre se proyecta evidentemente la historia afectiva del niño, como ya se ha dicho, y permite evacuar conflictos relacionales. En función de su efecto catártico podemos establecer una relación entre los dibujos y los juegos simbólicos de aseguración superficial. El dibujo también es un medio para expresar la pulsionalidad destructora, al

inicio por la violencia del barrido y los puntos o simplemente rompiendo el dibujo. Es interesante observar el cambio tónico-emocional del niño durante las manifestaciones agresivas.

El dibujo se hace individualmente y puede aislar al niño con su propia historia, si no lo acompaña el lenguaje.

Para dibujar, al inicio se utilizan rotuladores de colores o ceras, pero a partir de cuatro o cinco años se utiliza el lápiz o el bolígrafo, así el niño va abandonando el aspecto estético del dibujo y el llenado de formas con los colores, en beneficio de la calidad gráfica, que hace más precisa la representación y permite enriquecer la creación.

Los dibujos de los niños no han de interpretarse, el rol del psicomotricista ha de reducirse a pedir a cada niño que hable de su dibujo, para ayudarle en su proceso de descentración. Preguntarle «¿Qué has dibujado?» no es suficiente y algunos niños podrían responder «¡Míralo!». Se trata de preguntar «¿Me puedes contar la historia de tu dibujo?» y a través de sus respuestas se le podrá ayudar a verbalizar las relaciones entre sus producciones y encontrarles un sentido. Las respuestas se pueden escribir, de manera claramente legible, en una hoja diferente a la del dibujo, para que el niño, aunque no sepa escribir, pueda tener a la vez, la simbolización de sus pensamientos en el espacio (el dibujo) y en el tiempo (el escrito). Esta yuxtaposición también ayuda a la descentración. Al transcribir la historia se pueden subrayar en el texto las palabras con más intensidad emocional.

La forma cerrada primera representación de sí mismo



Se puede observar fácilmente que hay niños capaces de establecer relaciones entre sus representaciones, mientras otros se mantienen en la descripción.
Se trataría de un déficit de continuidad del pensamiento que dificulta el dar sentido a la producción gráfica.

Evidentemente no es posible hacer este proyecto completo en cada sesión con cada niño, es aconsejable que cada adulto esté con uno o dos niños por sesión.

El placer de representarse



La evolución del dibujo

Nos hemos interesado por la evolución del dibujo, desde los primeros trazos hasta una representación completa de si mismo: trazos verticales , barrido , puntos , formas circulares que se cierran se van asociando para llegar a representarse; a partir de la forma cerrada el niño empezará a construir una historia sencilla, siempre referida al dentro y al fuera: «Éste soy yo, y allá está papá jugando con mi hermanito en el jardín»; «Ésta es mi casa y fuera llueve y hay mucho ruido».

También nos ha interesado el dibujo de la casa, como representación de sí. Hasta los tres años predominan las formas circulares cerradas ; después aparece la forma más o menos rectangular , todavía sin una orientación respecto a la hoja de papel, entre los cuatro y los cinco años la casa aparece orientada con una base y un tejado, con puertas y ventanas, la chimenea bien colocada en la pendiente del tejado ; entre los cinco y los seis años aparecen prolongaciones y desaparecen las transparencias del interior de la casa o o , que ponen de relieve la evolución de la

capacidad de simbolizar, hacia los siete años , y hacia los ocho o nueve años aparece la perspectiva.

Los dibujos se han de quedar en la sala y todos los niños lo saben. Cada niño tendrá su dossier en un armario y al final de la sesión coloca su dibujo en el dossier. De vez en cuando (al final de cada trimestre) se puede pedir a los niños que ordenen sus dibujos cronológicamente; pocas veces se equivocan, aunque todavía no sepan leer las fechas, ni sepan la sucesión de los meses. Se puede ver entonces la evolución de los dibujos y especialmente las repeticiones en las formas, los colores, los temas y si se cree conveniente para su evolución se puede comentar este hecho con cada niño.

Propuestas pedagógicas

Tanto en la fase de expresividad motriz, como en la de expresividad plástica y gráfica, el psicomotricista puede hacer propuestas al grupo siempre que sean anunciadas en el ritual de entrada:

- *Jugar en silencio*. Se puede pedir sólo durante un tiempo breve. Da como resultado la lentificación en la expresividad motriz y un distanciamiento de la emoción. También ayuda a los niños a tomar conciencia de sus descargas emocionales durante el juego y además permite descubrir el «silencio pleno» como resultado de su dominio del cuerpo en contraposición al «silencio vacío» impuesto que no corresponde a la evolución de la pulsionalidad motriz.
- *Inmovilizarse*. Después del silencio se puede pedir al grupo que se queden quietos durante unos segundos como «una parada de imagen» y que se acuerden de la postura en la que cada uno se ha inmovilizado por medio de una representación o de un dibujo al final de la sesión.
- *Construir juntos*. Cuando los niños han agotado el placer de destruir, gustan de construir en grupo y se pueden hacer propuestas de construcción colectiva: un castillo o varios; también se pueden proponer construcciones individuales concretas: una espada, una máscara, un disfraz. Los juegos que siguen a estas propuestas tienen algo mágico que refuerza el sentimiento de admiración por la belleza y la alegría. ¡Lo que pone al adulto con relación a su espontaneidad, su creatividad y su emoción perdidas!

El ritual de salida

El ritual de salida es indispensable para terminar la sesión después de la fase de expresividad plástica y gráfica o después de la historia.

El ritual de salida puede ser variable en función de la edad de los niños: una canción de corro, conocida por todos, antes de los tres años da seguridad y permite una salida colectiva. Después de los tres años se puede hacer una agrupación final, siempre en el mismo sitio, en la que cada niño es reconocido individualmente, llamado por su nombre y apellido e invitado a pasar al vestuario solo, con un apretón de manos, «como hacen los mayores». Los niños aprecian mucho este símbolo social «de adultos», como una manera de ser reconocidos en su identidad.

Al final de la sesión los niños deberían volver a la realidad de la sala de práctica psicomotriz y dejar el material, como lo han encontrado al inicio de la sesión, lo que sería otra ayuda para la descentración. Por esto se plantea el problema de recoger el material. Como, para algunos, la recogida del material puede ser la ocasión de reiniciar el juego, en nuestras sesiones solemos crear grupos de cuatro o cinco niños, que mientras los demás se visten, se van turnando en cada sesión, con unas tareas precisas que han de ser respetadas.

La actitud del psicomotricista

La actitud del psicomotricista en la práctica psicomotriz está basada en un principio filosófico que se mantiene en todas las relaciones: el de «creer en la persona». Cualquiera que sea la edad, el problema o la discapacidad, el niño ha de ser considerado ante todo como una persona con una experiencia única, que debe ser acogida con el mayor respeto.

Acoger las emociones del otro con una distancia, crea en el psicomotricista una actitud de escucha que favorece la comunicación, la disponibilidad y la comprensión del otro: comprensión del sentido de su vivencia, especialmente de sus producciones no verbales.

Cuando un niño se siente respetado y en un clima de confianza, puede expresar su imaginario y sus emociones sin miedo a ser juzgado.

Pero los conceptos de respeto, acogida, escucha, comprensión, serían sólo palabras si no se han vivido, experimentado e interiorizado. Todos ellos se pueden resumir en el de *actitud de acogida empática*, denominador común de nuestra relación con los niños.

Definiremos desde esta nueva óptica las actitudes del psicomotricista o sus principios pedagógicos, si entendemos la pedagogía como la manera de ser y de hacer del educador que ayuda a la maduración psicológica y social del niño.

En primer lugar tenemos un sentimiento positivo hacia el niño y le ofrecemos las condiciones más favorables de seguridad afectiva y material para que pueda vivir su expresividad.

El ajuste tónico y postural, la mímica, la mirada y la sonrisa, en definitiva la expresión del placer de estar ahí, con cada uno de ellos, son la manifestación de la intención del psicomotricista para dinamizar la comunicación verbal y no verbal. El psicomotricista habla con autenticidad con los niños y de los niños: cómo son y qué hacen, sus gestos, sus posturas y sus emociones, facilitando la construcción de un discurso gestual y verbal, desde las primeras edades[20].

Los niños sienten la disponibilidad de un psicomotricista capaz de manifestar sus variaciones y modulaciones tónicas, sin abandonar su empatía tónica. Con una implicación que se traducen más en una sensibilidad tónico-emocional hacia los niños y en palabras que dan seguridad que en su participación en los juegos de los niños.

La práctica psicomotriz defiende una dirección y unos objetivos claros en la función educativa. El psicomotricista, con sus proposiciones, sus orientaciones y la claridad de los límites tanto verbales como no verbales, favorece la evolución del niño hacia formas cada vez más elaboradas de simbolización, sabiendo que su intervención y el placer compartido son imprescindibles para la realización del proceso.

De ahí la especial atención a los índices de evolución del placer de simbolizar, crear o de acceso a la descentración, a todas las actividades y a las relaciones entre los niños para poder ajustarse a cada niño y al grupo y que ellos continúen su evolución hacia el registro simbólico y el placer de ser uno mismo.

La mirada periférica del psicomotricista es necesaria para la seguridad de los niños y, para mantenerla, su participación en las actividades del grupo ha de limitarse, aunque los propios niños la demanden.

Las dificultades del psicomotricista

Las dificultades del psicomotricista en la sesión se producen ante los comportamientos problemáticos entre los niños o con relación al dispositivo.

La prudencia exige atención y nunca precipitación frente a la repetición de

comportamientos inestables, impulsivos, provocadores o de inactividad que pueden seguir apareciendo a pesar de la preocupación del psicomotricista para ofrecer a los niños un espacio de acogida y de seguridad afectiva.

En la sala ante los comportamientos agresivos de un niño inestable con otro niño se ha de canalizar su agresividad y no reprimirla (salvo en caso de peligro para el propio niño o para los demás); se le ha hacer entender que en la sala «se juega haciendo como si» o «se habla». Los niños siempre se sienten asegurados cuando se les garantiza que se juega de «mentira».

Nunca puede ser aceptada la agresividad real, sólo puede aceptarse simbolizada.

Cuando un niño destruye repetidamente las construcciones de los demás, la demanda de los que padecen la destrucción es de castigo para el agresor. El rol del psicomotricista es proteger, restaurar el estropicio, pero también recuperar la confianza en el destructor, instaurando una comunicación directa con él, por ejemplo construyéndole una casa junto a la de sus compañeros agredidos, con los que no ha podido dialogar.

En todo comportamiento destructor se puede reconocer un deseo positivo (expresado de manera violenta, pero expresado) de ser reconocido, aceptado, por los demás y de establecer una relación afectiva. Se ha de ayudar a este niño, que tiene «argumentos contundentes» en vez de palabras, a verbalizar su agresividad destructora. Se le ha de hacer entender que estamos de acuerdo con lo que desea pero no con lo que ha hecho, para ello le hablaremos privadamente, con afecto, sin ambigüedad y con firmeza, le recordaremos las normas e intentaremos entenderle ofreciéndole posibles respuestas. Se le presentará la ley como favorecedora de su crecimiento. Valoramos el registro simbólico, preferimos un insulto a un golpe, pero el objetivo es la comunicación.

Si a pesar de todo, un niño mantiene su negación a integrar la ley, tomaremos la decisión de una intervención individual o en pequeño grupo.

Cuando se trata de un niño inhibido, inactivo, miedoso, que sufre por su aislamiento, la regla de oro es proporcionarle seguridad, no tiene sentido precipitarle a la acción o provocarle, al contrario, una sola pregunta como «¿tienes miedo?» o «¿qué te da miedo?» puede ayudarle a representar sus emociones, atenuando su malestar.

El juego canaliza la agresividad y la descarga emocional



En un ambiente seguro afectivamente, este niño se sentirá protegido por la palabra del psicomotricista, el respeto a su tiempo irá haciendo su efecto hasta que un cambio postural y emocional, la distensión o un cambio en la mirada expresando furtivamente el deseo de jugar como los demás indicarán que el niño está dispuesto para la acción, en este momento, una invitación gestual, unida a «voy contigo» o «te acompaño» es suficiente para brindarle la oportunidad de participar.

Las dificultades para el psicomotricista aparecen siempre durante las propuestas colectivas: en el ritual de entrada, en la historia, cuando se pasa al segundo lugar o al salir de la sala.

Suele tratarse de un niño (o más de uno) provocador que intenta poner al adulto en dificultades, desestabilizando su posición. El psicomotricista, lejos de caer en el ciclo infernal de la provocación del que es difícil salir sin culpabilidad y sin destruir la confianza recíproca, debería entender en el provocador el deseo de ser reconocido como diferente y de expresar su deseo de identidad.

El psicomotricista, respetando el principio de respeto a la persona, no ha de hablar «en público» de las dificultades de comportamiento de un niño pero después de la sesión, hablará en privado con él para explicarle el sentido de su provocación y recordarle las normas de la sala.

Hemos constatado que una sesión completa permite que los niños se aseguren suficientemente por medio del placer de hacer y de transformarse, si los comportamientos difíciles alteran el dispositivo, ni los niños más frágiles, ni el psicomotricista tendrán su dosis de seguridad, por lo que:

Una sesión que no se completa, es una sesión que no ha empezado.

Para terminar esta larga presentación de la práctica psicomotriz educativa y preventiva, como la hemos elaborado, ejercido y enseñado, sólo me resta decir que esta práctica educativa es la base para la ayuda especializada, ya que para nosotros la práctica psicomotriz de ayuda terapéutica es en esencia educativa. Efectivamente las líneas maestras (filosófica, psicológica, práctica y relacional) de la práctica educativa son fundamentales para ayudar al desarrollo de cada niño, aunque presente las dificultades más grandes.

Líneas maestras de la práctica psicomotriz educativa y preventiva

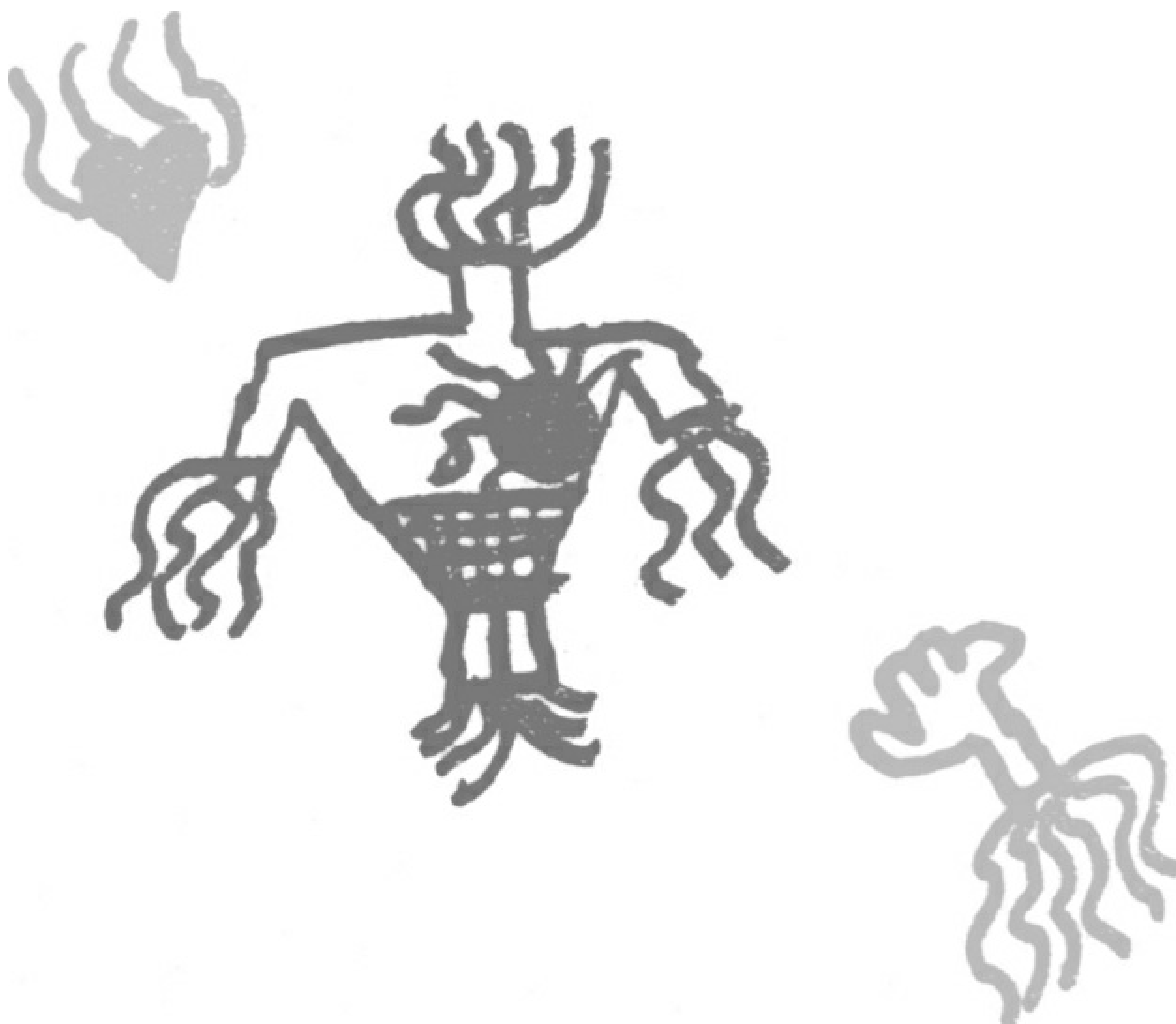
- Crear un marco que ofrezca la seguridad necesaria para desarrollar las potencialidades de cada niño, de las más limitadas a las más evolucionadas.
- Acoger a cada niño con el mayor respeto, como una persona en evolución, con una experiencia única.
- Comprender al niño a través de su expresividad motriz.
- Ofrecerle procesos de aseguración por medio del placer de la acción, los juegos y las representaciones.
- Vivir el placer de existir en relación empática con cada niño.

A estas líneas maestras se pueden añadir algunas palabras clave: *fantasmar, simbolizar, actuar, jugar, transformar, conocer, pensar, comunicar, crear, ser uno mismo*.

16. N. de la T.: Una propuesta en este sentido es el trabajo del IREF: *Filosofía 3/18.*
17. N. de la T.: En estos momentos con más fuerza, ya que están presionadas por la LOCE.
18. N. del A.: La abstracción es una facultad de la inteligencia; se trata de una operación del espíritu que separa, que aísla un carácter del objeto (calidad, relación) al que está unido, pero que no se presenta realmente en la realidad. Una circunferencia es una abstracción de las cosas redondas.
19. N. de la T.: Las plantillas actuales adscritas a la etapa infantil permiten disponer de dos adultos para la sesión de práctica psicomotriz con todo el grupo clase.
20. N. del A.: Cuando hablamos de *persona*, hablamos de la persona como historia, mientras que la personalidad

es el resultado de la historia.

De la práctica psicomotriz educativa y preventiva a la práctica de ayuda psicomotriz



6

La ayuda psicomotriz en grupo

El grupo de ayuda para una maduración psicológica

Los grupos de ayuda se han formado progresivamente a partir de la instauración de la práctica psicomotriz educativa. En efecto hemos podido constatar en las escuelas que algunos niños difíciles no se podían beneficiar plenamente de la práctica psicomotriz educativa por sus comportamientos «excesivos», repetitivos, a los que el psicomotricista no podía responder de una manera favorable dentro de un grupo demasiado numeroso.

Decidimos agrupar a estos niños para aportarles una ayuda más ajustada que les permitiera evolucionar rápidamente.

Los grupos de ayuda para la maduración psicológica se han desarrollado en el marco de una institución educativa: en el parvulario o en la escuela primaria, con la participación de un personal especializado formada en la ayuda o en instituciones reeducativas o terapéuticas con especialistas formados en la práctica de ayuda psicomotriz[21].

La formación de los grupos de ayuda para la maduración psicológica

Un grupo de ayuda se crea en una institución educativa para dar respuesta a las dificultades que manifiestan algunos niños y niñas. En efecto la entrada en la escuela infantil o en el parvulario puede ser vivida en algunos casos como una ruptura, relacional y afectiva, con la familia, mientras que la escuela primaria puede ser vivida por sus exigencias en los aprendizajes o por una pedagogía coercitiva como una represión de los deseos de algunos niños que todavía no han alcanzado la madurez afectiva necesaria para llegar al placer de pensar.

El problema que presentan es su capacidad de descentración ya que siguen excesivamente centrados en sus afectos por lo que la integración de la emoción en las representaciones mentales todavía es deficitaria. Son niños que se refugian en el pensamiento mágico para protegerse de un mundo exterior que perciben como hostil y peligroso sin darse cuenta de que son los agentes y la causa de la transformación del medio.

El grupo de ayuda está formado por niños y niñas emocionalmente frágiles que tienen dificultades para acceder a la descentración tónico-emocional. Son capaces de jugar con otros niños y niñas pero sus juegos son a veces repetitivos, mantenidos por reacciones de prestancia, y la mayoría de las ocasiones su impulsividad motriz o su inhibición les conduce al aislamiento, planteándose entonces el problema de la simbolización y de la comunicación.

Sus relaciones con los maestros son bastante ambivalentes ya que estos niños oscilan entre el deseo de protección, de envoltura, y la violencia verbal ante la menor frustración. Ante estos niños se plantea siempre el problema del respeto a las normas institucionales porque la imposición de unas exigencias cognitivas cuando emocionalmente no están todavía preparados para asumirlas les aboca al problema de la integración de la ley a nivel inconsciente (del que ya hemos hablado anteriormente). La identificación con el padre del mismo sexo es siempre problemática.

Se percibe claramente que en estos casos la base de aseguración profunda es muy frágil.

¿A partir de qué edad? El período más propicio para la ayuda psicomotriz en grupo se sitúa entre los cuatro y los siete años, ya que en él se manifiestan las dificultades de descentración tónico-emocional.

¿Grupos mixtos? Se han hecho experiencias con grupos mixtos y también con grupos formados sólo por niños o por niñas. No somos excesivamente partidarios de los grupos de ayuda mixtos ya que a menudo hay una diferencia bastante difícil de gestionar entre la impulsividad de algunos niños y la inhibición de algunas niñas.

Hemos constatado que muchos grupos de ayuda están formados únicamente por niños. Es evidente que en los niños se suele dar un comportamiento más pulsional y de descarga emocional que limita el acceso al proceso de descentración y por tanto limita también la atención y la concentración necesarias para determinadas tareas cognitivas.

También cabe señalar que la feminización de la enseñanza no permite que los niños se identifiquen con una imagen masculina (el maestro) y este factor podría aumentar las resistencias, es decir la rebelión, ante las propuestas cognitivas.

¿Cuántos niños? Para un solo psicomotricista, un grupo de 2,3 o 4 niños parece apropiado; pero el número se ha de decidir en función de la fragilidad de los procesos de aseguración de los niños y de la capacidad del psicomotricista para responder de manera ajustada.

¿Quién hace la demanda de ayuda?

La demanda de ayuda la hacen normalmente los padres, después de consultar con el maestro, el pediatra o los servicios de psicopedagogía o de psiquiatría infantil.

Muchos padres se encuentran muy implicados en un sistema de relaciones familiares afectivas muy dolorosas y el niño se transforma en el receptáculo de su angustia y de su malestar vital. Su demanda de ayuda para el niño esconde otra demanda, la de una ayuda para ellos, para la pareja.

Si se perciben estos motivos, no conscientes, en los interlocutores, se ha de tener claro que el psicomotricista no puede ser también el especialista para dar ayuda a los padres aunque la pidan sino que conviene derivarles a otros especialistas en relaciones familiares sin abandonar la ayuda psicomotriz para su hijo.

Por lo que se refiere a los maestros la demanda puede destacar dificultades pasajeras o crónicas de relación en el grupo o puede relevar una incapacidad para ayudar a este niño concretamente, lo que podría poner en cuestión su competencia pedagógica o el poder narcisista de la pedagogía.

Un alumno con dificultades en la clase puede ser el detonador de la angustia del especialista de la educación y del aprendizaje.

Para descubrir la verdadera demanda en primer lugar se ha de trabajar su reformulación para que los padres puedan comprender y hacer la demanda real, bien enunciada, de la ayuda necesaria para la maduración psicológica del niño, para su futuro como hijo y como alumno. Esta demanda real, auténtica, sólo puede aparecer en un clima de diálogo y de confianza, escuchando la problemática del niño a través de lo que dicen los padres acerca de él.

Crear confianza en el entorno del niño

El psicomotricista ha de merecer la confianza de los que demandan una ayuda para el niño, pero sabemos que la confianza no puede decretarse sino que se va instalando

progresivamente, siempre que nuestra posición filosófica y psicológica se manifieste (como deseamos) en todo momento durante la ayuda y en todas las relaciones con el niño, el grupo y también con los maestros y los padres.

La actitud de respeto a la persona, de escucha emocional, de comprensión de su historia, la actitud de acogida empática, denominador común de todas nuestras relaciones, lleva a todos los adultos que comparten la ayuda a tomar mayor conciencia de sus elecciones, de sus dificultades y de sus éxitos, sin olvidarnos de sus actitudes educativas o pedagógicas y a hablar de todo ello con emoción y con autenticidad.

> Comprender a otra persona no es considerarla un objeto de análisis intelectual sobre el que se puede ejercer un poder de dominio «por medio del saber», sino que es ante todo un intento de captar el sentido de su testimonio emocional.

El discurso intelectual, aunque sea pertinente y elaborado, no permite el ajuste tónico-emocional auténtico.

Ante una demanda presionante de los padres o de la escuela, la precipitación en la ayuda siempre nos ha parecido un error, porque el psicomotricista, antes de iniciar la intervención, ha de crear las condiciones favorables para que todas los demandantes puedan adherirse a la ayuda propuesta y respeten las reglas de funcionamiento evitando la confusión y para que las emociones y las angustias puedan estar contenidas y la seguridad afectiva esté garantizada.

La confianza se instaura si desarrollamos una estrategia progresiva para iniciar la ayuda

Parece oportuno que la ayuda se inicie progresivamente ya que esta progresión permite que cada adulto implicado sea considerado íntegramente como persona, con una responsabilidad respecto al niño, capaz de aceptar o de rechazar la proposición de ayuda antes de iniciar la intervención psicomotriz propiamente dicha (un «sí» a la propuesta sólo tiene sentido si cada persona implicada se siente libre emocionalmente para decir «no»).

El proceso para iniciar la ayuda permite crear un haz de deseos de ayuda para este niño entre todas las personas implicadas.

También hay que tener en cuenta el cambio sociocultural que se impone a muchos

niños que descubren la escuela con asombro y angustia; por la misma razón hay que tener en cuenta las resistencias familiares, «no expresadas», para integrar otra cultura y otra lengua, por diferentes razones; en estos casos es indispensable darse mucho más tiempo para crear esta red de deseos de ayuda, ¡sin tener el éxito asegurado!

El tiempo invertido en las etapas previas no es tiempo perdido, ni vacío, sino al contrario, nos parece de una importancia capital para dar seguridad a los padres, a partir de esta reflexión acerca de ellos y de sus hijos. Es un tiempo de maduración psicológica para todos, muy útil para entenderse ya que la comunicación ha de circular entre realidades psicológicas a veces muy alejadas entre sí.

Comunicar a los padres las dificultades del hijo

Corresponde al maestro de parvulario o de primaria hablar con los padres de las dificultades que presenta su hijo y que se han detectado en la escuela; a menudo es complicado hablar de ello ya que no es fácil que se produzca un verdadero diálogo entre padres y maestros.

Ante el anuncio de una dificultad no es de extrañar que se produzcan reacciones de defensa, algunas veces agresivas, contra el maestro o la maestra, la pedagogía o el sistema escolar. Unas defensas que son legítimas y que pueden manifestar que los padres se sienten tocados emocionalmente porque viven el fracaso de su hijo como propio pero también pueden manifestar la propia dificultad, en la medida que muchos padres tienen un pasado escolar doloroso, por diferentes causas.

A pesar de todo, el maestro ha de decirles, de la manera más ajustada posible, «cómo» su hijo expresa su malestar en la escuela. Los síntomas se han de explicar con claridad, para distanciar los factores afectivos que pueden minimizar o ampliar la situación del niño. Para esto el maestro pueda disponer de un guión que describa el análisis realizado (como el elaborado por el GEPP, [AA.VV., 1991]) y que le permite evaluar con más objetividad el disfuncionamiento repetido en el dominio de la comunicación, del juego, de la expresión, de la simbolización o de la organización del pensamiento, sin olvidar ninguna de las competencias adquiridas con relación a actividades concretas, ni las relaciones con los demás niños o adultos.

El maestro ha de intentar no inducir y menos aún decidir sobre la necesidad de la ayuda. Los padres han de poder elegir (han de tener claro que es su responsabilidad), dejándoles un lapso de tiempo útil para reflexionar y tomar la decisión: o rechazan la ayuda, o aceptan contactar con un especialista para ayudar a su hijo, dentro o fuera de la escuela.

La entrevista del psicomotricista con los padres

El primer encuentro con los padres de un niño con dificultades es decisivo, en muchos casos se puede ya augurar el éxito de la ayuda.

Es preciso que los padres no se sientan invadidos por nuestras preguntas. Una sola pregunta muy sencilla es suficiente: «¿Cómo va vuestro hijo?», y se abre la puerta a la relación, a la emoción.

Si se dan las condiciones para que los padres se sientan seguros afectivamente, enseguida podemos percibir que se hacen parte integrante de la ayuda. Se puede obtener información acerca del niño a partir de las actividades cotidianas en la familia (por ejemplo: levantarse, el baño, la salida hacia el «cole», la comida, los trabajos de la casa, los juegos, irse a la cama, el sueño, y también la relación con la mamá, el papá, los hermanos, los abuelos, los amigos de los padres...).

En esta entrevista solemos utilizar el «señalamiento verbal»[22] que consiste en tomar del discurso de los padres alguna palabra, una frase, para que ellos añadan alguna información sobre el presente o el pasado de su hijo.

La entrevista puede hacerse en la misma sala de psicomotricidad, con el niño, que puede jugar descubriendo la sala y el material, mientras los padres y el psicomotricista permanecen sentados para hablar. Se puede hacer así una observación muy rica de la expresión verbal y no verbal de los padres y del niño: su forma de estar, las reflexiones espontáneas, sus emociones contenidas o explosivas dan una información acerca de las relaciones entre padres e hijo.

Más adelante, una entrevista solamente con los padres, sin el niño, también es necesaria ya que a menudo los padres no se atreven a hablar ante el niño de los momentos dolorosos de su pasado afectivo.

Un compromiso recíproco: hablar sinceramente

Hablar claro para una implicación recíproca quiere decir:

Describir el espíritu de nuestro trabajo

La demanda de los padres de un niño con dificultades suele ser una demanda de normalización del comportamiento y de reparación de los déficits. Es raro que el entorno del niño haga una demanda de ayuda a causa de su «malestar» o de su «sufrimiento»;

por esto es necesario que hablemos claro con estas personas y que desde el inicio definamos el espíritu que anima nuestro trabajo de ayuda.

Insistiremos, *con las palabras más adecuadas a nuestros interlocutores*, en que no vamos a trabajar directamente sobre el síntoma que presenta el niño, sino buscando las situaciones de placer que necesita, ya que precisamente la falta de placer limita la creación de una dinámica para investir afectivamente sus producciones, desde las más primitivas a las más evolucionadas, especialmente las actividades escolares.

También podemos precisar que la práctica de ayuda no está centrada en la dificultad de ser, de existir, causada por las angustias, sino en la dinámica de placer del desarrollo de los procesos de aseguración simbólica, y que el placer de jugar con un adulto, en relación, es un medio extraordinario para alcanzar el placer de aprender o recuperarlo; pero también han de saber que el término jugar incluye desde el placer de destruir las pilas de cojines, de correr, de saltar, de identificarse con personajes, hasta el placer de construir, de dibujar, de hablar, de comunicarse, de pensar y de razonar[23].

Establecer las condiciones de la práctica

- Para la seguridad afectiva del niño y para su evolución son imprescindibles la regularidad y el estricto respeto a los horarios.
- Desde el inicio del tratamiento se establece la duración del mismo. En principio parece que el curso escolar puede ser una referencia válida, que puede continuar con un seguimiento más flexible después de la evaluación de la evolución de cada niño.
- Han de programarse entrevistas periódicas con los padres para hablar de la evolución del niño en casa y en la escuela y también para escuchar sus reacciones emocionales frente a esta evolución. También se pueden hacer otras entrevistas, excepcionalmente, a petición de los padres para tratar, por ejemplo, de una novedad en la familia que pueda influir en el comportamiento del niño. Con este fin es aconsejable prevenir a los padres del cambio que se va a producir en su hijo a lo largo de las sesiones, ya que a pesar de las precauciones tomadas, es posible que este cambio no corresponda a lo esperado. En este caso los motivos inconscientes de la demanda de ayuda se nos pueden haber escapado y las entrevistas con los padres adquieren todo su sentido.
- Al inicio son necesarias dos o tres sesiones para observar al niño en la sala de práctica psicomotriz. Después de estas sesiones veremos de nuevo a los padres para explicarles lo que hemos destacado. Se puede hacer un escrito sobre esta

observación para dejárselo leer a los padres con tranquilidad y que después nos den su opinión. (Se habla de las características de esta observación en el capítulo 7 sobre la práctica individual.)

- Después de esta entrevista los padres han de decidir definitivamente si aceptan las condiciones de la ayuda en grupo. Ahora se puede iniciar el tratamiento propiamente dicho pero para nosotros todo el trabajo realizado previamente a la práctica de ayuda, forma parte integrante de la ayuda a la familia y al niño.

No pretender hacer cambiar a la persona

Aunque el objetivo de las entrevistas no es el cambio, al escucharles atentamente, sin manipulación, absteniéndonos de dar consejos que no servirían más que para «des-sujetizarles» y arrebatarles la responsabilidad; aceptando sus palabras, les damos confianza en sí mismos y abrimos la puerta a la capacidad de autocambio que tan a menudo se subestima.

En un contexto de confianza, de seguridad afectiva y de libertad de expresión oral, la persona cambia y a menudo nos sorprende la modificación de sus actitudes que repercute positivamente en la evolución del niño. Cuanto menos se intenta, más se puede producir el cambio ya que las resistencias se atenúan. ¡Se trata de una paradoja que no deja de sorprendernos y entusiasmarnos!

La práctica de ayuda psicomotriz en grupo

La práctica de ayuda psicomotriz en grupo surge de la profundización en la práctica psicomotriz educativa y preventiva como ha sido descrita en el capítulo 5. Los objetivos, el dispositivo, la estrategia de base necesaria para hacer evolucionar los procesos de aseguración son parecidos, pero la implicación del psicomotricista en la relación y frente a la expresividad motriz del niño difiere mucho.

Objetivos

Resumimos las dificultades que suelen presentar los niños que pueden beneficiarse de un grupo de ayuda:

- Dificultad para simbolizar.

- Dificultad para descentrarse tónico-emocionalmente.
- Dificultad para integrar la «ley».

Estas dificultades aparecen cuando ha habido una fragilidad en los procesos de aseguración profunda frente a las angustias, lo que induce a un estado de fijación repetitiva, negativa, la «compulsión a la repetición», que es una manera de recordar, por medio de la motricidad o por su ausencia, un sufrimiento psíquico debido al fracaso de los procesos de transformación originarios. El niño cede al automatismo de la repetición para huir de la fuerza afectiva dolorosa del recuerdo, sin embargo los acontecimientos que se repiten tienen una función de aseguración momentánea frente a la intensidad de la angustia.

El niño se fija en la *hipermotricidad o en la pasividad motriz*, estas fijaciones van siempre acompañadas de trastornos en la expresión emocional.

Con todas sus dificultades, estos niños y niñas psicológicamente frágiles tienen el problema común de la comunicación. Por tanto los objetivos de la práctica psicomotriz educativa, cuyo objetivo esencial es la comunicación, continúan siendo válidos para el grupo de ayuda. Se trata de ayudar a hacer evolucionar la competencia para comunicar, poniendo a los niños en situación de vivir el placer de su expresividad en la relación con los demás integrantes del grupo.

> El psicomotricista se transforma en el catalizador indispensable de una dinámica de expresión que hará nacer, o renacer, la comunicación.

El dispositivo de la sesión

El dispositivo de la sesión de un grupo de ayuda es también el mismo que el de la práctica educativa aplicado con mayor flexibilidad.

Resumimos el dispositivo: la sala está estructurada en dos lugares, el de la expresividad motriz y el de la expresividad plástica y gráfica. La sesión se divide en tres momentos: el de la expresividad motriz, el de la historia, y el de la expresividad gráfica y plástica. A estos tiempos se han de añadir dos rituales: el de entrada y el de salida.

Insistimos en la flexibilidad del dispositivo para dar la posibilidad a todos los niños y niñas de experimentar con diversos lenguajes para representar con distintos medios de

expresión, descubriendo diferentes formas de comunicación, para llegar a abrirse a los demás en el grupo.

El rol del psicomotricista consiste en modificar las fases sucesivas de la práctica educativa, dándoles mayor o menor importancia en cuanto a su duración, privilegiando una dominante expresiva en función de los comportamientos, las emociones y las capacidades de simbolizar.

Por ejemplo, puede privilegiar la dominante de la expresividad motriz y los juegos de aseguración profunda para estimular las descargas emocionales y la emergencia de imágenes arcaicas o privilegiar la dominante de la historia narrada al grupo para favorecer los procesos de aseguración profunda por medio del lenguaje. Esta proposición tendrá todo su valor con los niños y niñas más pulsionales o inhibidos.

Si se considera necesario para la intensidad y la calidad de la comunicación entre los niños, una sesión de ayuda puede empezar con la historia, para continuar con la expresividad motriz y acabar con la expresividad plástica o gráfica. También se puede poner la historia al final, antes de salir de la sala, si ha de tener un efecto tranquilizador para un grupo determinado.

Cada psicomotricista puede ordenar las fases sucesivas siempre que la sesión conserve su carácter de continente del estado tónico-emocional del grupo.

El material

No hay muchos cambios en el material para la práctica de ayuda, insistimos solamente en que el material y su distribución deberían inducir a situaciones de aseguración profunda, en el espacio de la expresividad motriz, mientras que en el espacio de la expresividad plástica y gráfica se incluye como modalidad habitual la plastilina o el barro, ya que se trata de un material indefinidamente transformable, que puede ser golpeado, perforado, cortado y reunido de nuevo y que ofrece la posibilidad de representar rápidamente en tres dimensiones.

Los contenidos de las fases sucesivas de la sesión

El ritual de entrada

Este ritual es muy importante, como ya se ha mencionado en la práctica educativa. Resumiendo muy brevemente: nombrar a los ausentes; recordar que no se puede hacer, ni hacerse, daño; recordar que se ha de respetar el material; anunciar las fases de la sesión y recordar puntualmente la sesión anterior.

Sin embargo durante este ritual «está prohibido» recordar sus dificultades a los niños, pero se puede hablar del malestar o del sufrimiento de cada uno en el centro, en la escuela o en casa.

El psicomotricista se presenta como «especialista en ayudar a niños que tienen dificultades», por lo que puede decir a los integrantes del grupo: «Estoy aquí para ayudaros a sentiros mejor en la escuela, en casa y con vosotros mismos». Al haber precisado su función ante el grupo, el psicomotricista se siente más libre para plantear propuestas claras, para ser exigente, para ayudar a cada niño a salir de su aislamiento, abriéndose a la comunicación con los demás.

Desde el inicio de cada sesión el psicomotricista ha de estar atento al estado tónico-emocional de cada niño para captar su disponibilidad, o su falta, para participar en la sesión.

Al entrar cada niño entrega su «tarjeta de sesiones», que se lleva a casa después de cada sesión. Estudiaremos con más detalle el interés de esta tarjeta en el capítulo 7 dedicado a la ayuda individual.

A continuación, cada niño puede hablar de los momentos agradables o desagradables, de las relaciones difíciles, de los miedos, vividos durante la semana y, por su parte, el psicomotricista recuerda momentos de la sesión precedente: los momentos más emocionantes de cada uno, los cambios de comportamiento de algún niño respecto a otro o respecto al psicomotricista y también las competencias para comunicarse entre sí o para simbolizar que se pusieron de manifiesto. Estas descripciones sirven para que cada niño tome conciencia y valore la imagen que tiene de sí mismo y también para garantizar el proceso de continuidad de la ayuda, uniendo las sesiones entre sí.

La aseguración profunda por mediación del cuerpo

La *estrategia de rodeo*[24] en la ayuda psicomotriz

Cuando se crearon los primeros grupos de ayuda, había muchas dificultades para reunir a todo el grupo en una actividad común, cada uno se movía por la sala, actuando según sus deseos y sus necesidades afectivas. En contadas ocasiones se podía hablar de grupo y la

comunicación entre los niños y también con los psicomotricistas se hacía difícil. A menudo se iniciaban relaciones individuales que se tenían que interrumpir y nunca se desarrollaban como el niño había deseado, lo que dejaba en todos los participantes una vivencia de una relación a pedazos, desgarrada. La frustración era grande.

Desde que empezamos a trabajar con los juegos de aseguración profunda, pudimos observar que este tipo de juegos hace que todos los niños se unan en el grupo, porque responden plenamente a su deseo común inconsciente de aseguración y a su demanda emocional. A menudo la comunicación que se establece entre todos, niños y psicomotricista, es muy intensa, lo que produce una sensación de bienestar y de unidad.

La proposición de aseguración profunda se ha transformado en la estrategia imprescindible para la ayuda psicomotriz en grupo.

Llamamos *estrategia del rodeo* al paso por situaciones de aseguración profunda que estimulan los fantasmas de acción originarios y los resortes tónico-emocionales de la personalidad.

Este rodeo se favorece con la disposición espacial y del material de la sala de práctica psicomotriz, una proposición que induce a los juegos de aseguración profunda. Efectivamente, las pilas de cojines inducen a la destrucción, los planos elevados y los inclinados favorecen el equilibrio y el desequilibrio, las caídas, los saltos, la giración, el deslizamiento; el saco de cojines, los cojines y las telas favorecen el juego del escondite y el de envolverse.

Recordemos que a partir del placer de la destrucción y de los desequilibrios aparece inmediatamente una serie de juegos de aseguración profunda que parece responder a una lógica del inconsciente colectivo del grupo.

El psicomotricista, apoyando las inducciones no verbales con el lenguaje y también con su implicación personal en el juego, provoca inmediatamente una intensa participación emocional de los niños que favorece la aparición de los juegos de aseguración profunda. En efecto, si el psicomotricista, después de jugar a oponerse a la destrucción de las pilas de cojines, se deja caer y se deja zarandear y empujar, facilita la aparición de los juegos de persecución y de esconderse y también los juegos de identificación con el agresor; pero además abre la vía a la inversión tónico-emocional que se manifestará por medio de demandas de protección y de arropamiento.

Implicarse en los juegos



Responder a la demanda de protección



Acompañar el deseo de regresión



Si, por el contrario, el grupo se fija en la repetición de juegos de aseguración superficial, el psicomotricista ha de saber ajustarse a uno o a varios integrantes del grupo y proponer un juego de aseguración profunda. Por tanto el psicomotricista puede proponer directa o indirectamente la estrategia de rodeo para producir la movilización de la estructura tónico-afectiva de los niños, pero hay que tener en cuenta que una instrumentalización de los juegos de aseguración profunda, sin una relación con el psicomotricista, haría que estos juegos perdieran toda su eficacia y también su sentido.

¡Sin ambigüedades!, la estrategia de rodeo permite mostrar claramente el sentido de la intervención del psicomotricista en la ayuda psicomotriz, individual o en grupo.

En la primera parte, hemos desarrollado ampliamente los recursos psíquicos que el niño ha de lograr para superar la angustia de ser aniquilado y construirse un campo de representaciones que atenúen el dolor y el displacer.

Entender la psicología infantil centrada en los procesos psíquicos inconscientes es indispensable para entender la simbología de la expresividad motriz y las producciones del niño, para acogerlas con serenidad y poderlas hacer evolucionar con mayor facilidad.

Pero, insistamos una vez más, a pesar de esta inmersión en los procesos dinámicos que se refieren al inconsciente, la intervención del psicomotricista no se hace directamente sobre las angustias, la culpa, las defensas psicológicas de la personalidad, ni sobre la toma de conciencia de problemas profundos.

La intervención del especialista en la ayuda psicomotriz ha de estar centrada en el placer de interactuar con el grupo, placer sostenido por el desarrollo del proceso de aseguración originario que permite movilizar el imaginario y, por consiguiente, la función simbólica y la comunicación.

El psicomotricista ha de poner de manifiesto y valorar las competencias simbólicas que alcanza cada niño, dándole una «imagen positiva de sí» que le permita aumentar la confianza en sí mismo. Un niño que ha tenido algún éxito podrá aceptar más fácilmente las frustraciones inherentes al propio acto de crecer en un espacio social que impone obligaciones, especialmente los aprendizajes escolares.

Ayudar a un niño es permitirle movilizar sus propios recursos para asegurarse. El especialista en la ayuda ha de ser un «mediador» que permita que cada niño desarrolle sus recursos potenciales, que sin su intervención posiblemente no llegarían a manifestarse. El especialista en la ayuda no es más que un «catalizador».

La aseguración profunda por mediación del lenguaje

La historia

La historia, que se ha descrito en el capítulo 5 dedicado a la práctica educativa, toma otros matices cuando se trata de ayudar a niños con dificultades, porque la historia puede ser una mediación excepcional para liberar los procesos de aseguración enterrados en las angustias y también para ayudar a los niños a hacer un rodeo por un modo de pensamiento arcaico, necesario para su reestructuración psíquica.

El psicomotricista narra la historia

El narrador ha de tener en cuenta la fragilidad emocional de algunos niños, por lo que ha de ser prudente y estar atento a cada uno, sin por ello aseptizar la narración.

Retorno al origen del pensamiento

Las palabras del narrador acompañan y moldean las acciones representadas, muy cargadas emocionalmente, como en una serie de escenas que se sobreponen y se suceden: devorar, perseguir, atrapar, encerrar, esconder, huir, proteger, combatir, perder, ganar. Esta sucesión de escenas de acción, articuladas con las angustias y los fantasmas de acción, anulan el sistema de pensamiento asociativo, ya no hay lugar para un dentro y un fuera, el tiempo, el espacio y las emociones se confunden, la anticipación ya no es posible. Se trata de un modo de funcionamiento arcaico, parecido al del bebé cuando aún no controla la función simbólica y que subsiste en nosotros, en todo acto de creación no verbal, aunque tiende a ser apartado del estado consciente por las construcciones del pensamiento asociativo.

Representarse acciones muy cargadas emocionalmente, sin realizarlas, favorece la

integración somato-psíquica a un nivel de pensamiento originario que falta en los casos de alteración psicomotriz y en los trastornos de la expresividad motriz. Conseguir o recuperar la integración somato-psíquica es una apuesta de evolución y de seguridad afectiva para el niño.

Durante la narración, el psicomotricista no impone la intriga narrativa, como en la práctica educativa, ya que la intriga llegará más adelante.

Este retorno al origen del pensamiento nos permite precisar el concepto de emoción como actualización del afecto, a condición de que el afecto sea mediatizado por representaciones inconscientes, como ocurre cuando el niño piensa en acción.

Los niños crean una historia

En el segundo espacio, con el grupo reunido en torno a una mesa, se puede crear una historia referida a los juegos que se han vivido intensamente, a los dibujos o a los modelados, que expresen una angustia común a todo el grupo.

Se anima a cada integrante del grupo a hablar de sus miedos y de sus propios procesos de aseguración. El psicomotricista participa en la elaboración de la historia aportando alguna imagen y especialmente escribiendo el texto. La historia se va leyendo en cada sesión y puede ser transformada por los niños. Puede ser un medio excelente para constatar la evolución de las capacidades de simbolización por medio del lenguaje y también las capacidades de aseguración.

Construir una historia en común es interesante por la creación colectiva, aunque sea muy sencilla, pero aún más por el desarrollo de la comunicación en el grupo.

Crear una historia juntos



La aseguración profunda por otras mediaciones

Los dibujos, las construcciones, los modelados repetitivos, sin ninguna evolución evidencian la presencia de angustias poco asumidas, pero no se ha de intentar hacer evolucionar las producciones de manera directa ya que sólo evolucionarán como consecuencia del placer en los procesos de aseguración.

- El *dibujo*, siempre individual en los grupos de ayuda. Se mantiene el principio de no interpretar los dibujos, pero se ha de ayudar a que cada niño hable de su dibujo por medio de preguntas que le ayuden a descubrir la intensidad emocional de su simbolización, que es una metáfora de su historia personal. Cuando un niño rehusa dibujar, se le puede invitar a hablar de las «imágenes que tiene en la cabeza» y a continuación el psicomotricista puede iniciar un esbozo para que el niño continúe.

  Ocurre a menudo que algún niño llevado por su pulsionalidad rompa su dibujo. Es necesario hablar de ello, en privado, sin culpabilizar para calmar la descarga pulsional y emocional y ayudarle a encontrar de nuevo una forma simbólica de expresión.

- Las *construcciones* pueden ser individuales, pero conviene invitar a los niños a hacer construcciones colectivas para favorecer la comunicación, la solicitud y el dominio del gesto y del movimiento; la toma de conciencia de estos factores ayuda a la estructuración del grupo. Se puede hacer una foto de cada construcción colectiva, para conservar una imagen de ellas.
- Se puede proponer el *modelado*, especialmente a los niños que tienen dificultades para representar. En estos casos a menudo las producciones: bolas, churros o galletas, suelen terminar aplastadas, cortadas a trozos o perforadas. El psicomotricista ha de acoger la destrucción con empatía para que el niño pueda llegar a otro tipo de producciones.

El ritual de salida

El ritual de salida reviste una especial solemnidad. El psicomotricista llama a cada niño por su nombre y apellido, le da su «carnet» para la próxima sesión y le saluda con un apretón de mano. El niño sale sólo de la sala.

La actitud del psicomotricista en el grupo

Las resonancias tónico-emocionales recíprocas

En el capítulo 5 destinado a la práctica educativa, nos hemos referido ampliamente a la actitud de acogida empática del psicomotricista. Evidentemente esta disponibilidad es imprescindible para ayudar al niño que presenta dificultades. En práctica educativa el psicomotricista, y los niños, viven también resonancias tónico-emocionales recíprocas que solicitan sus afectos, pero éstas toman otra dimensión en la medida en que el psicomotricista, en el grupo de ayuda, se implica participando en los juegos de aseguración profunda y en todas las producciones de los niños, lo que supone un cambio en su disponibilidad y en su actitud ya que se moviliza su estructura tónico-afectiva junto con la de los niños.

Esta movilización vivida con placer produce fuertes resonancias tónico-emocionales recíprocas que harán emerger en los niños representaciones de su historia afectiva, estar herido, aplastado, enterrado, ahogado, envenenado, etc., que progresivamente dejarán

paso a la expresión de los fantasmas originarios por medio de los juegos de aseguración profunda que van a tener como consecuencia una gran cohesión en el grupo y una mayor calidad en la comunicación entre todos.

Sin embargo, se ha de tener presente que, en la práctica psicomotriz de ayuda, las resonancias tónico-emocionales aunque sean recíprocas no pueden ser idénticas en los niños y en el psicomotricista, ya que en este último han de tener un carácter empático.

La empatía es una cualidad de la relación de ayuda que se puede desarrollar; se trata de sentir las emociones del niño como él las vive pero sin que el psicomotricista se las apropie totalmente, dicho de otra manera, se trata de ponerse en lugar del niño sin por ello perder la propia identidad, en definitiva ponerse en la piel del niño, manteniéndose en la propia piel.

Sin empatía, la ayuda terapéutica sería estéril e incluso podría comprometer la fragilidad psicológica del niño. La capacidad empática necesita, de parte del psicomotricista, una claridad cada vez mayor respecto a su posición de ayuda, lo que exige tener una cierta claridad sobre la propia historia afectiva, que no se ha de negar sino descubrir con humildad, para conocerla en lo que cabe y asumirla sin ningún rubor y sin la menor complacencia.

Consideradas de esta manera, las resonancias tónico-emocionales recíprocas empáticas del psicomotricista en su implicación corporal con los niños, le permiten interaccionar sin invadir y esta interacción permite acompañarles y envolverles de manera estructurante[25].

Las resonancias tónico-emocionales recíprocas empáticas

Las resonancias tónico-emocionales recíprocas empáticas son un concepto clave de la actitud del psicomotricista en la práctica de ayuda psicomotriz en grupo o individual. Esta actitud requiere de parte del psicomotricista la capacidad de sentir sus mínimas transformaciones tónicas y emocionales en su interacción con el niño, sin perder por ello el placer de participar.

Se impone cierta capacidad de escucha de sí mismo para descubrir rápidamente las resistencias o la insistencia en repetir determinadas situaciones de placer o de displacer. Una escucha del «cómo estoy en mi cuerpo» es indispensable para establecer una relación de alteridad en la interacción con el niño y para asumir el rol sin ambigüedad «juego para vosotros, pero no con vosotros».

En cuanto al «por qué» del «cómo estoy en mi cuerpo», se trata de otro nivel de clarividencia que sólo se puede dilucidar posteriormente y que exige un trabajo personal imprescindible para todo especialista de la ayuda psicomotriz.

Las resonancias tónico-emocionales recíprocas están presentes en todas las relaciones humanas, revelan un aspecto de la personalidad que no se puede controlar, no se pueden anticipar, las padecemos de alguna manera y son una sorpresa permanente de la vida.

El lenguaje del psicomotricista en el grupo de ayuda

Palabras que sostienen y estructuran

La aparición del lenguaje entre los niños de un grupo de ayuda a veces es difícil, pero el placer de actuar juntos y el de vivir las resonancias tónico-emocionales recíprocas conducen pronto a la comunicación verbal con un lenguaje auténtico, pleno de imaginario y de emoción.

La espontaneidad y la sobriedad del lenguaje del psicomotricista en la sesión tiene el sentido de sostener a cada niño del grupo en su proceso de maduración psicológica.

Unas palabras que muestran el camino de la construcción de uno mismo. Las palabras del psicomotricista tienen acentos tónicos, pero también han de tener acentos de sentido:

- ♦ El sentido de *ayudar a cada niño explicando con palabras lo que él intenta expresar*, pero que aún no puede decir, de ahí el interés de tener en cuenta los mínimos componentes no verbales de la comunicación: «quieres decir que...».
- ♦ El sentido de *ayudar a cada niño a explicar con palabras las emociones* cada vez que aparecen, lo que se facilita si el psicomotricista tiene la capacidad de hablar de las emociones que él ha vivido en la relación empática con los niños, por ejemplo manifestando su sorpresa ante la novedad de un comportamiento, de una competencia: «Es la primera vez que haces...».
- ♦ El sentido de *despertar y significar su identidad a cada niño*, a través de las competencias simbólicas que va adquiriendo y le hacen sentirse seguro: «Estás jugando a...»; o también poner de manifiesto sus capacidades de transformación

tónico-emocionales: «Ahora ya no tienes miedo...»; palabras para reconocer su crecimiento psicológico: «¡Te has hecho mayor!», para desculpabilizar: «Aquí se puede hacer ruido» y para enunciar claramente los límites: «Aquí puedes hacer esto... pero no puedes hacer lo otro, porque yo garantizo tu seguridad y te permito crecer».

- El sentido de *dar referencias*. En la sala de psicomotricidad, la permanencia del dispositivo y del material ofrece una estabilidad de las referencias cognitivas que proporcionan seguridad y que el psicomotricista pone de relieve: «En la colchoneta roja...», «Hoy, has subido más arriba...», «Vas más deprisa...». Estas referencias permiten ir integrando el espacio, la duración, sin enseñárselos; se trata de una ayuda para la estructuración mental que asegura la claridad de las imágenes mentales y el desarrollo de la imagen de sí. Por otra parte, cuando un niño juega con el material y lo transforma, las palabras del psicomotricista le han de permitir entender los efectos de su acción; el niño se hará consciente de que él es el agente de la transformación y llegará a distinguir el efecto y la causa, con lo que podrá superar el pensamiento mágico.

En conclusión

Se ha demostrado que los grupos de ayuda psicomotriz son de gran utilidad en el marco de la escuela infantil y la escuela primaria para los niños que presentan dificultades y que no pueden beneficiarse de una ayuda psicológica individual en la sanidad pública o en la privada.

Estos niños, ayudados por especialistas formados en práctica psicomotriz, han conseguido avanzar en sus aprendizajes y además sus padres, a menudo, tienen una nueva visión de la escuela.

La creación de grupos de ayuda psicomotriz en la escuela nos ha llevado a reflexionar con los maestros y los psicólogos escolares acerca de las consecuencias de las dificultades en el desarrollo afectivo y simbólico que padecen algunos niños en los grupos clase. Como resultado de esta reflexión se ha planteado la posibilidad de formar grupos de maduración psicológica en el seno de los grupos clase de final de escuela maternal e inicio de la escuela elemental.

En estos grupos se priorizarían unas propuestas expresión simbólica que corresponda a su nivel de simbolización, propuestas de ritmos, de contenidos de

aprendizajes básicos, cuya exigencia e intensidad serían diferentes en función de las capacidades de descentración de los niños de cada grupo.

Ayudar a los niños con dificultades supone ayudarles a desarrollar todas sus potencialidades simbólicas para que lleguen a conseguir, con la intervención de un especialista, los más variados placeres del saber y de la cultura.

---

21. N. de la T.: En Francia hay una clara distinción entre la titulación y el lugar de trabajo de los psicomotricistas de la sanidad y los de la educación. Para nosotros, se trata en los dos casos, de especialistas en la ayuda psicomotriz.

22. N. de la T.: En francés *rebondissement* ('rebote'). Para indicar que el entrevistador al escuchar puede subrayar o indicar alguna parte de la narración y devolverla para profundizar en el tema.

23. N. del A.: Para facilitar la comprensión de la práctica solemos presentar a los padres un álbum de fotos que ilustran gráficamente los principales momentos de la sesión.

24. N. de la T.: En francés *détour*. En otras prácticas se utiliza la expresión *estrategia del indirecto* porque no se actúa directamente sobre el síntoma. En nuestro caso parece más adecuada *rodeo*, ya que efectivamente se da un rodeo para no incidir directamente sobre el síntoma.

25. N. de la T.: Los conceptos de *acompañamiento* y *envoltura estructurante* están desarrollados en el capítulo 7.

7

La ayuda psicomotriz individual

La filosofía de la ayuda

La ayuda se puede desarrollar según dos perspectivas: la de «cuidar» y la de «tener cuidado de»[26].

En la perspectiva de «cuidar» a un enfermo, se pone el acento en la enfermedad. Se desarrolla una metodología médica, basada en el diagnóstico, y la respuesta terapéutica va dirigida a atenuar o eliminar la enfermedad, es decir el síntoma del paciente.

En la perspectiva de «tener cuidado de», se pone el acento en el enfermo. El psicomotricista establece una relación de confianza, basada en la acogida y la escucha a la persona, que gracias a esta relación de confianza se siente reconocida, sostenida y tal vez contenida. La enfermedad se sitúa en el contexto de la historia de sufrimiento del paciente portador de la enfermedad.

Detrás de estas dos perspectivas hay dos filosofías opuestas, el lector no tendrá dudas acerca de nuestra opción.

El inicio de la ayuda psicomotriz individual

Ante todo hemos de recordar lo que entendemos por trastornos de la expresividad motriz y también lo que entendemos por indicación de ayuda y, determinar los requisitos necesarios para un buen funcionamiento de la ayuda, que son la observación psicomotriz interactiva y el establecimiento de un acuerdo claro con los padres y los demás consultantes.

Nunca insistiremos lo suficiente en señalar la importancia de trabajar y precisar este marco de la ayuda, ya que es indispensable para contener el desbordamiento de afectos y proyecciones, incluidos los del niño.

En efecto, un marco coherente protege al psicomotricista de la invasión de

proyecciones y afectos que limitarían su eficacia personal y profesional.

El objetivo específico de la ayuda psicomotriz individual

Sabemos que la expresividad motriz del niño es su medio para expresar el placer de «ser uno mismo» pero además también es el medio de expresión del displacer, el sufrimiento y el malestar.

Precedentemente hemos puesto de relieve los síntomas, los trastornos de la expresividad motriz, como la hipermotricidad, la impulsividad motriz, la pasividad motriz, que tienen su origen en el displacer, la fijación, la compulsión a la repetición, a una repetitividad negativa, asociados a una rigidez tónica y emocional.

Estos síntomas son las indicaciones por excelencia para una ayuda psicomotriz. Repetimos, una vez más, que los síntomas son el resultado del fracaso del proceso de aseguración profunda debido a la intensidad de las angustias arcaicas de pérdida que el bebé no ha podido asumir y que por no estar suficientemente contenidas ocasionan un déficit en la integración somatopsíquica que no permite que el niño piense en acción.

¿A partir de qué edad? Pensamos que una ayuda psicomotriz individual puede proponerse a partir del momento en que se inician las dificultades de identificación secundaria, prueba de que los procesos de aseguración profunda no han adquirido una solidez suficiente, es decir en torno a los dos años; pero no se excluye la propuesta de una ayuda psicomotriz individual más temprana especialmente en los niños de riesgo evidente.

El objetivo específico de la ayuda psicomotriz individual consistirá en restaurar, o instaurar, el vínculo somato-psíquico para atenuar los trastornos de la expresividad motriz del niño y permitirle pensar en acción.

La ayuda psicomotriz individual es pues una terapia de la acción. ¿Por qué no considerar la denominación «terapia de la acción» para la terapia psicomotriz?

La observación psicomotriz interactiva: un paso necesario

La observación psicomotriz interactiva es una condición indispensable para iniciar una ayuda psicomotriz individual. La observación interactiva se inicia cuando los padres aceptan la ayuda que se les propone.

En el capítulo 4, al referirnos a la observación de la expresividad motriz, hemos puesto en evidencia que una observación nunca puede ser neutra, aunque es necesario tender a una «cierta neutralidad», a buscar un mayor grado de objetividad respecto a uno mismo, utilizando para ello una buena metodología.

Estos argumentos son válidos también cuando se trata de la observación psicomotriz interactiva, que requiere además una relación empática, ya que en esta observación el psicomotricista interacciona corporal y emocionalmente con el niño.

El psicomotricista es a la vez actor y observador, esto puede sorprender pero está justificado porque su implicación garantiza el descubrimiento de un niño diferente, «otro niño», que le podrá confiar sin ninguna reserva su historia afectiva de placer y de displacer, como se ilustra en el ejemplo de la observación de Pierre; el observador ha de dirigir su atención a los índices que expresan un bloqueo, especialmente los que le pueden frenar en la posibilidad de ser él mismo.

La observación psicomotriz interactiva ha de permitir que el psicomotricista y el niño vivan resonancias tónico-emocionales recíprocas empáticas, con una calidad de acogida y con seguridad afectiva, para que el niño pueda superar la angustia y descubra el placer de actuar y de transformar.

La observación psicomotriz interactiva está dirigida a recoger, a través de lo que el psicomotricista ve, vive y entiende de la expresividad motriz del niño:

- ♦ Los indicios de las capacidades de funcionamiento psíquico arcaico:
  - De aseguración simbólica, especialmente de aseguración profunda, basada en el placer y por mediación del cuerpo.
  - De transformación tónico-emocional.
- ♦ Los indicios de limitación de este funcionamiento psíquico arcaico:
  - De angustia, de sufrimiento, basados en el displacer y manifestados por las alteraciones de la expresividad motriz.

De las sesiones de observación interactiva se ha de retener la capacidad del niño de

manifestar la posibilidad de implicarse en una dinámica de cambio, un deseo de ser él mismo.

Condiciones para la observación interactiva

El dispositivo espacio-temporal y el material

El dispositivo utilizado para la observación interactiva es el que ya conocemos, la sala de práctica psicomotriz con los dos lugares, el de la expresividad motriz y el de la expresividad gráfica y plástica, con su material específico. No obstante, el psicomotricista ha de tener muy en cuenta que, sobretodo en la ayuda, el tipo de material utilizado ha de inducir especialmente a los juegos de aseguración profunda, por ello ha de utilizar baldes llenos de pelotas, para vaciar, llenar o encajar; una pelota grande, cuerdas, el saco de cojines, una hamaca, cojines blandos, raquetas de ping-pong, un tambor, palos de plástico, pasta de modelado, papel para cortar, tijeras, cola.

Durante la sesión, el niño ha de ser invitado a pasar al segundo lugar, para dibujar, modelar, construir o escuchar una historia.

Antes de que el niño entre en la sala, para cada sesión de observación, la sala estará preparada de idéntica manera.

El número de observaciones y su duración

Los padres y los otros consultantes han de saber que son necesarias tres sesiones de observación; aunque la primera sea muy reveladora y las otras repetitivas, siempre se mantendrán las sesiones previstas en el acuerdo.

La primera observación es capital porque es el momento privilegiado del encuentro entre el niño y el especialista, y más aún porque este encuentro se produce en un lugar especial que no se parece ni a la escuela, ni a la casa, un lugar que a la vez atrae y puede producir temor.

La primera observación es un verdadero ejercicio de estilo de la praxis psicomotriz, pone claramente de manifiesto la calidad personal y profesional del especialista de la ayuda psicomotriz.

El rol del psicomotricista en la observación interactiva

Al inicio de la sesión

La palabra clave es la «seguridad afectiva» del niño y en función de ello se han de encontrar las palabras adecuadas.

> Sentados uno al lado del otro, se observa la sala:
>
> - «Lo he preparado todo para ti, la pila de cojines que se puede tirar; las escaleras y las planchas, para trepar, saltar...; la pelota grande para golpear, los tambores…, aquí se puede hacer ruido, desordenar, gritar, cantar, levantar la voz... y allí hay una mesa en la que al final de la sesión podrás dibujar o modelar».
> - «Nos quedaremos en la sala hasta (se precisa la hora, haciéndole ver el reloj)». «También te voy a pedir que juguemos a algunos juegos que ya conoces».
> - «¡Empecemos!, ¿qué quieres hacer?, ¿quieres jugar con la pelota? ¿con los cojines? ¿quieres saltar?».
> - «Voy contigo, te acompaño».

En este primer momento no se dan consignas, ya se irán enunciando durante la sesión. A pesar de estas precauciones, puede ocurrir que algunos niños con dificultades de pasividad motriz muestren una inhibición intensa, en estos casos cualquier propuesta puede ser en vano, pero, a veces, un cuento puede abrirlos a las imágenes y las emociones que despierten su deseo de movilizarse y de investir el espacio. Otras veces el niño permanece sentado y el psicomotricista ha de tirar la pila, golpear el balón, saltar, rodar, tocar el tambor o estirarse en una colchoneta, para mostrarle todo lo que podría hacer él.

Un índice a retener de este primer momento:

- La facilidad o la dificultad para implicarse en la sesión.

En el lugar de la expresividad motriz

Los principios de acogida y seguridad facilitan el inicio de las actividades del niño, que serán aceptadas por el psicomotricista sin restricciones. El niño se ha de sentir libre para actuar, sostenido por los gestos y las palabras del especialista, se ha de sentir libre para proyectar sin culpabilidad sus afectos y sus imágenes. El psicomotricista por su parte

hará inducciones no verbales o proposiciones claramente enunciadas de aseguración profunda, como destruir, desequilibrarse, saltar, rodar, envolverse, perseguir, atrapar, esconderse, identificarse.

Tampoco se excluye la implicación del psicomotricista en algunos juegos de aseguración profunda para solicitar emociones más intensas.

Los índices a retener:

- La relación con el psicomotricista.
- El placer de actuar y de jugar, el placer de identificarse.
- La aseguración profunda y la movilización tónico-emocional.
- La inseguridad: la impulsividad motriz, la inhibición, el miedo, las repeticiones negativas, la huida a los juegos de aseguración superficial y al lenguaje.

En el lugar de la expresividad gráfica y plástica

El niño puede elegir entre modelar, dibujar y construir, pero el psicomotricista a lo largo de las sesiones de observación también puede narrar una historia para obtener algún indicio acerca de la intensidad de las angustias y la capacidad de aseguración por mediación del lenguaje. Los índices a retener:

- La impulsividad motriz o la inhibición motriz frente al material.
- La capacidad de simbolizar.
- La aseguración profunda por mediación del lenguaje.
- Las relaciones tónico-emocionales con el psicomotricista y el material.

Al final de la sesión

Se pregunta al niño qué es lo que le ha gustado más. Se le da una «tarjeta» para la próxima sesión. La manera con que el niño devuelva esta tarjeta en la sesión siguiente dice mucho acerca de su deseo de continuar. El índice a retener:

- La actitud emocional al partir.

Dos sesiones de observación interactiva: «Pierre»

A continuación se describen las principales secuencias de dos sesiones de observación vividas personalmente con un niño de siete años que presentaba enormes dificultades de comportamiento y de aprendizaje, al que llamaremos «Pierre».

1.ª observación

Pierre se lanza sobre las torres de cojines y las destruye con violencia, las reconstruyo varias veces y él continua destruyendo con la misma pulsionalidad, al final exclama: «¡He ganado!, ¡soy el vencedor!».

Me tira los cojines al presentarle una mínima oposición a su destrucción: «¡Estás muerto!». Pierre se sube a una pila de colchonetas y, en cuanto las hago mover, entra en pánico y grita con fuerza, tiene miedo a caer. Ahora se lanza a coger las raquetas de ping-pong y quiere jugar conmigo, me da órdenes, las manos en las caderas, el torso inclinado, indicando con el dedo, la voz vindicativa: «¡Despabila!, ¡te has quedado parado!, ¡yo mando!».

A continuación va a la pizarra para escribir «Soy el maestro», sin poder hacerlo. Después vacía el cofre lleno de telas y pelotas, lanza el material por toda la sala, con fuerza y excitación: «¡Hay que tirar todo esto!».

Pierre se mete en el cofre, grita: «¡Socorro!». Yo le tranquilizo y le ayudo a salir del cofre. Pierre coge una madera y me pide que yo sea el ladrón y él será el policía. Me mete en la cárcel y me mata. Se regocija interiormente y grita: «¡Está muerto!, ¡está muerto!».

En el lugar de la expresividad plástica, coge rápidamente una bola de pasta de modelar y la golpea con toda su fuerza contra la mesa, la desgarra con los dientes, la muerde, la aplaste.

2.ª observación

Pierre llega a la sala muy excitado, «¡Me gustaron mucho los cojines!, ¡las colchonetas!, ¡¡todo!!».

Le pregunto: «¿Sabes por qué vienes aquí?». La respuesta de Pierre es inmediata: «¡Para jugar!». Pierre se lanza sobre las torres de cojines y las destruye con tal violencia que pierde el control y cae al suelo. Se levanta de un salto, colorado por la emoción: «¡Soy un campeón!».

Pierre me ataca con los cojines: «¡Te mato!, ¡te mato!». Yo le tiro también los cojines, tocándole: «¡No me has hecho daño!, ¡puedes seguir!».

Pierre está muy agitado, corre de un lado a otro, desarticulado, cae al suelo y grita: «¡Es una trampa!, ¡hay agujeros!». Permanece en el suelo inmóvil, brazos en cruz, me aproximo lentamente, le toco en el hombro y Pierre se levanta de golpe: «¡No!, ¡no quiero!».

Pierre alinea los cojines: «¡Ha de medir 10 metros!, ¡ha de ser muy largo!». Se sube encima de los cojines: «Es un camino para ir a ver los dinosaurios».

Pierre juega a ser un tigre, está a cuatro patas, la boca grande abierta, imita muy bien el hocico de un tigre: «¡Soy el más grande!», «¡el gran Padre!»[27] —añade.

Pierre se estira sobre una colchoneta con un osito de peluche, se acurruca con los brazos cruzados abrazando el muñeco: «Estoy durmiendo, hace frío y nieva», «El osito está buscando a sus padres en el bosque». Le cubro con una tela, se relaja y acepta que le toque la cara, grita como un bebé y de golpe sale rápidamente de debajo de la tela; a cuatro patas, con el peluche en la boca, moviendo la cabeza como un felino con la cría en el hocico.

Al ser invitado a pasar al lugar de la expresividad plástica, Pierre alinea piezas de madera idénticas: «¡Es un camino!».

¿Qué retenemos de la primera sesión?

- La espontaneidad de la descarga pulsional destructiva que el niño proyecta sobre el material y sobre mí, al querer eliminarme.
- La expresión repetida de su omnipotencia.

- La hipermotricidad, la violencia, la agitación, la excitación.
- El dominio sádico, al dar órdenes.
- La angustia de caída, el miedo a caer, a ser encerrado, después pedir socorro y ser salvado.
- Tener un compañero de juego: jugar a policías y ladrones, a ping-pong.
- La pulsionalidad oral devoradora.

¿Qué retenemos de la segunda sesión?

- El placer de jugar, de vivir sus fantasmas de acción.
- La pulsionalidad destructiva proyectada sobre el material: el exceso de esta descarga le desestabiliza, pero se mantiene omnipotente.
- La pulsionalidad destructiva proyectada sobre mí, pero al ser mínimamente atacado, se muestra insensible, indestructible, omnipotente.
- La angustia de ser apresado, destruido, el engaño de caer en el agujero, pero no le puedo tocar porque me vive como un peligro.
- El agresor menos peligroso, en el camino de los dinosaurios, permite acceder a la identificación fálica.
- La identificación proyectiva con el tigre, identificación con el poderoso, con la imagen fálica protectora que yo represento,
- La identificación con el bebé protegido, abrazado, aferrado a la boca con la angustia de ser abandonado,
- ¿El placer de vivir una continuidad que le asegura, en el camino del cambio?

Esta segunda sesión muestra un cambio en este niño:

- De la destrucción violenta a la búsqueda de protección: el alejamiento del agresor.
- De la omnipotencia sádica a la regresión oral.
- El niño puede expresar sus angustias, sus fantasmas, sus deseos y su placer; es capaz de asegurarse profundamente y de transformarse tónico-emocionalmente.

La hipótesis

¿Son suficientes algunos indicios para plantear hipótesis psicológicas basadas en la expresión de los fantasmas y el placer o en la manifestación de la angustia y el displacer? Prudencia ante todo, ya que una hipótesis se ha de construir paso a paso y ha de ser confirmada por otros hechos, por otros indicios; sin embargo consideramos que la calidad

de la relación permite la emergencia de la historia afectiva del niño y marca la tendencia de la ayuda que se inicia.

Pierre manifiesta:

- *«Quiero» alejarme de ti*: deseo destruirte sádicamente para existir y construirme (deseo «poder contigo», ser omnipotente, vivir mi fuerza, mi placer).
- Y, a la vez, *«Quiero» acercarme a ti*: pero me siento angustiado, solo y abandonado y deseo que me protejas para poder emprender «mi camino».

En las dos observaciones se juega sobre varios registros:

- El del odio y el del amor.
- El del displacer y el placer.
- El de la muerte y el de la vida.
- El del deseo de vivir.

El rol del psicomotricista después de las sesiones de observación interactiva

Ya hemos comentado que después de cada sesión el niño recibe una «tarjeta» para la siguiente cita.

En la última sesión de observación se comunica al niño que tendremos una entrevista con sus padres para hablar de lo que ha hecho durante la sesión y se le explica claramente el contenido de lo que les vamos a decir. También se le comunica que nos seguiremos encontrando en la sala para continuar lo que hemos empezado juntos.

Después de cada sesión de observación el psicomotricista transcribe los índices que ha retenido durante la misma y al finalizar las tres sesiones ha de elaborar una síntesis por escrito, que se entrega a los padres en la entrevista para que ellos, sin el psicomotricista, la lean tranquilamente.

La síntesis escrita

En primer lugar hemos de precisar que se trata de una observación realizada en condiciones especiales de espacio, de material y de relación, para intentar comprender el sufrimiento del niño, pero sobre todo para conocer su capacidad para desarrollar sus potencialidades, para transformarse y atenuar su malestar.

Intentaremos poner en evidencia:

- *Las relaciones y su evolución*: las relaciones que establece con el psicomotricista, con el espacio, los objetos, la duración de la sesión, así como las relaciones que el niño establece con su cuerpo, especialmente los apoyos, el eje y el equilibrio.
- *Las manifestaciones de la angustia y su evolución*: la hipermotricidad, la impulsividad, la pasividad motriz, la inhibición, los miedos, el pánico, las repeticiones negativas, la fijación tónico-emocional, el rechazo a la ley, la huida al lenguaje.
- *Las capacidades de aseguración*: para jugar, simbolizar, representarse, identificarse, comunicar, hablar y también para vivir la aseguración profunda y la transformación tónico-emocional.

Para concluir la síntesis destacaremos la evolución de las capacidades de cambio y el deseo de crecer durante las sesiones de observación.

Se ha de redactar la síntesis con mucha atención, en función de lo que los padres pueden entender a nivel emocional, porque las palabras que utilizamos tienen mucho peso, aunque tampoco se ha de edulcorar lo que hemos podido observar.

La lectura de la síntesis es un reflejo de las relaciones que ellos establecen con su hijo y ha de incitarles a plantearse cuestiones acerca de ellas y a planteárselas al psicomotricista o a otro especialista, pero también en este caso la prudencia se impone.

El cambio que se produce en los padres suele estar muy cargado de emoción, ya que se han podido desestabilizar algunas de sus certezas o de sus expectativas o tal vez se sienten asegurados por nuestra manera de entender a su hijo y por la atención que le ya le estamos ofreciendo.

La redacción de esta síntesis supone que el psicomotricista haya hecho una reflexión sobre su actitud empática durante las tres sesiones, que sin duda será de gran ayuda para la continuación de la intervención.

A menudo los padres informan que ya se han producido cambios en la manera de comportarse su hijo en casa, aunque se ha de relativizar esta información, no deja de ser un buen augurio para la continuidad de la ayuda.

El interés de la observación interactiva

La observación interactiva es muy interesante para:

- Los padres, ya que pueden comprobar que su hijo tiene la posibilidad de recibir una ayuda y esto les produce una sensación de alivio.
- El equipo de profesionales, ya que les aporta informaciones psicológicas acerca del niño que enriquecen las aportaciones de otros especialistas; esta aportación facilita intercambios a menudo intensos y muy útiles para entender profundamente al niño con dificultades.

  Un encuentro con todo el equipo es una ocasión para que el especialista en psicomotricidad haga precisiones sobre el marco de la intervención y sus exigencias para no comprometer la intensidad de la ayuda iniciada.
- El propio niño, ya que a lo largo de estas tres sesiones puede comprender emocionalmente lo que puede llegar a vivenciar con el psicomotricista y especialmente que se trata de una empresa en la que él se ha de implicar, con la colaboración de su familia.

A partir de este momento se inicia el tratamiento de ayuda psicomotriz individual.

Condiciones de la ayuda psicomotriz individual

Las condiciones, ya descritas en el capítulo precedente, para la ayuda psicomotriz en grupo, especialmente el análisis de la demanda de los padres y la confianza que se debe establecer entre todos los implicados en la ayuda, son válidas para la ayuda psicomotriz individual, pero vamos a insistir en algunos aspectos.

Análisis de la demanda

Este análisis es fundamental en el marco de la ayuda psicomotriz individual y puede condicionar su puesta en marcha.

Los trastornos de comportamiento de un hijo provocan situaciones a menudo insoportables para los padres, que viven su dificultad para manejarle según sus deseos como una herida narcisista y sufren por su impotencia y también por la culpabilidad de tener sentimientos negativos respecto a su hijo, que en estos casos se transforma en el síntoma del sufrimiento de los padres.

Se hace necesario clarificar el sentido de los contenidos latentes de su demanda. La

aceptación de una demanda de ayuda significa ante todo descifrarla y para ello hay que tomarse tiempo, ya que aceptarla inmediatamente, sin verificación, nos puede llevar por un camino peligroso, lleno de impedimentos, que pueden frenar e incluso detener totalmente el proceso de cambio del niño.

La ayuda psicomotriz individual necesita un contexto claro, sin posibilidad de equívocos, para llegar a una confianza compartida y poder conseguir un mayor bienestar para el niño.

Constatamos que las demandas de ayuda conciernen mayoritariamente a niños. Hay que hacer un análisis de los factores socioculturales y también de los factores de maduración psicológica, que realmente es más temprana en las niñas, para comprender la exigencia manifiesta de los padres hacia sus hijos y también sus presiones sobre el psicomotricista.

Los compromisos recíprocos

«Trabajamos con el niño en el patio de su casa. Si sus padres cierran la puerta no podemos entrar y tampoco trabajar para ayudar a su hijo». Es una bonita metáfora, de un amigo italiano, psicólogo, que ilustra bien la necesidad de establecer una relación de confianza con los padres y todo el entorno familiar, sin la que ¡no podremos entrar en su casa!

Ya hemos comentado que un clima de confianza sólo se puede construir por una parte con una actitud de respeto y escucha emocional y por otra explicando claramente, con palabras sencillas, «el espíritu y la letra» de nuestra práctica.

Este clima de confianza permite establecer y definir los compromisos recíprocos por medio de «pactos verbales claros».

Un pacto claro con el niño

Es importante que el psicomotricista, solo con el niño, le explique con calma y claridad las razones de la intervención que se le propone; va a tener una ayuda para superar sus dificultades, para atenuar su malestar en casa, en la escuela y en la vida.

Se le explica que las tres primeras sesiones, las de observación, son para poder entender mejor cómo se va a desarrollar la intervención de ayuda que le proponemos.

Sólo después de las tres sesiones se establecerá el verdadero acuerdo con el niño.

Un pacto claro con los padres

A pesar de la posible presión de los padres, se han de respetar todas las etapas para poner en marcha la ayuda de manera progresiva, la precipitación no es buena consejera.

Hay que dedicar el tiempo necesario para la comunicación entre todos y la reflexión, imprescindibles para asumir plenamente la ayuda para:

- Las entrevistas con los padres, con el niño y sin su presencia.
- Las entrevistas con los otros implicados: maestros, especialistas, psicólogo.
- Las sesiones de observación interactiva y la entrevista de devolución.
- La entrevista posterior para establecer el pacto verbal.

La duración de la ayuda

Hemos hecho la opción de poner un límite máximo de tres años con el mismo psicomotricista para una ayuda psicomotriz individual. Desde el inicio se avisa a los padres que la ayuda para su hijo tiene un límite temporal.

El límite de tres años tiene un significado simbólico ya que corresponde a la duración del período de desarrollo de la identidad y abertura al proceso de identificación.

Este límite amplio no excluye que cada año se haga una evaluación de la evolución del niño cuya finalidad es la renovación del pacto para continuar la ayuda o su finalización si se valora que no hay cambios evidentes.

El anuncio de la duración contiene a todos los implicados, por su parte al psicomotricista que limitándose ante los padres, evita que proyecten sobre él sus fantasmas de omnipotencia mágica y facilita además la regulación de sus expectativas excesivas.

La duración anunciada permite además que el psicomotricista mantenga el deseo y el placer de ayudar, ya que sin un límite temporal se diluyen sus recursos. Si no limitamos la duración de la ayuda corremos el riesgo de agotarnos física y psíquicamente especialmente en la ayuda a niños muy afectados.

Si el final ha sido anunciado previamente, será más fácil preparar la separación afectiva. El duelo puede hacerse mejor si está previsto y se puede hablar de él con seguridad y sin ambigüedades.

Al finalizar el tercer año se decidirá de acuerdo con los padres si se ha de prever otro tipo de ayuda, si se ha de acabar la intervención, confiando en que el cambio será duradero, o bien si se ha de asegurar un seguimiento del niño y los padres a la vez...

La frecuencia de las sesiones

Ha de determinarse cada año en función del grado de inmadurez psíquica del niño; la media es de dos sesiones a la semana. La duración de la sesión oscila entre los 40 y los 50 minutos en función de la edad del sujeto. Los padres han de hacerse cargo de que la regularidad en la asistencia y el respeto al horario son condiciones esenciales para asegurar el cambio en el niño.

Los observadores

Puede ocurrir que haya observadores en alguna sesión de ayuda. Los padres han de estar informados de esta posibilidad. También es imprescindible tener su autorización explícita para filmar las sesiones, ya que es un medio para controlar la evolución de su hijo y para el perfeccionamiento profesional del psicomotricista.

Las entrevistas periódicas

Las entrevistas con los padres se han de planificar: normalmente un encuentro al trimestre, pero puede haber otras entrevistas, siempre que lo soliciten los padres o el psicomotricista.

El objetivo de estos encuentros es hablar de la evolución del niño en las sesiones y recibir información del cambio del niño en el marco familiar.

También es necesario que los padres se hagan conscientes de que no han de preguntar al niño sobre lo que hace en las sesiones, pero han de escuchar con atención todo lo que él explique espontáneamente

Un pacto claro con los demás especialistas

Para comprender mejor al niño es siempre interesante contar con el punto de vista de los otros especialistas que intervienen con él: maestro, especialistas, psicólogo y también poder conocer las expectativas de la institución frente a sus dificultades.

Al inicio se les ha informado de la filosofía y de la práctica que realizamos y pueden situarse respecto a las posibilidades y los límites de nuestra intervención.

Por lo que también es interesante mantener entrevistas periódicas con ellos para recoger informaciones en el curso de la intervención de ayuda.

La sesión de práctica de ayuda psicomotriz

individual

Antes de estudiar la intervención propiamente dicha, su marco y sus principios, nos parece oportuno reunir algunas ideas, que ya hemos presentado, y que sientan las bases de la ayuda psicomotriz para niños que presentan grandes dificultades.

- El niño no ha de estar aislado para poder evolucionar en un conjunto de relaciones afectivas. La ayuda solo puede contemplarse en un marco que contenga estas relaciones, para la seguridad de todos.
- La ayuda al niño es inseparable de un dispositivo espacial y temporal que facilite el desarrollo de la función simbólica de los procesos de aseguración y de descentración.
- La ayuda solo puede concebirse en la búsqueda de una dinámica de placer de los procesos de aseguración simbólica contra la angustia: placer que crea la movilización tónico-emocional esencial para la evolución psicológica del niño.
- El psicomotricista es un catalizador de la dinámica de expresión, de comunicación y de acción sostenida por una relación tónico-emocional empática con el niño.

El acompañamiento tónico-emocional estructurante

No se puede hacer un estudio de la práctica psicomotriz de ayuda sin definir ante todo la actitud relacional del psicomotricista, ya que esta actitud es la clave de la evolución del niño que sufre.

Pensamos que la actitud del psicomotricista sólo se puede ejercer en un marco que garantice la seguridad de todos.

Los conceptos de «aptitud para la acogida empática» y de «resonancia tónico-emocional recíproca empática» fundamentan el concepto de «acompañamiento».

«Te acompaño al médico» para que tengas menos aprensión, menos miedo, de la opinión del médico; para ayudarte a entender mejor lo que te diga acerca de tu enfermedad; para que sufras menos la soledad del enfermo; para decirte lo que pienso de tu enfermedad y que deseo tu curación; para ayudarte a encontrar soluciones de mejora en las que quizás tú no has pensado.

Estoy contigo para arroparte con mi seguridad afectiva, porque me siento cerca de ti, pero no voy a compartir tu enfermedad, porque he de continuar siendo yo mismo para

sostenerte y para contener tu sufrimiento y tus excesos emocionales.

Las resonancias tónico-emocionales movilizan a la vez las estructuras tónico-afectivas del niño y las del psicomotricista. Esta movilización vivida con seguridad facilita la emergencia de la historia de sufrimiento del niño: una historia en que ha sido víctima de un agresor y que puede ser jugada a través del placer de destruir simbólicamente al psicomotricista. Éste contiene la violencia de los contenidos inconscientes que, una vez contenidos, atenúan la herida del niño.

Se trata de una abertura que cierra la «llaga» y, con el tiempo, cura la herida abriendo la vía a una dinámica de cambio: libera los deseos y los fantasmas de acción originarios, los placeres pulsionales, como devorar, agarrar, ser protegido y transformarse.

Esta evolución supone que el especialista de práctica psicomotriz funciona a un nivel psíquico arcaico que condiciona la disponibilidad corporal y el ajuste tónico-emocional, necesarios para el acompañamiento de la nueva dinámica del niño.

Un espejo simbólico

En el acompañamiento de la nueva dinámica del niño funcionan los afectos entre uno y otro y el psicomotricista se transforma en el espejo simbólico del niño, pero se trata de un espejo especial, tónico-emocional, fluctuante y asegurador que no tiene nada que ver con la imagen especular que aliena y reprime. En efecto, el psicomotricista, por la seguridad y la estabilidad de las referencias que representa y ofrece al niño, es un espejo en el que se juega el vaivén entre la realidad y la imagen, entre lo que es y lo que ha sido, entre el cuerpo afectado de antes y el cuerpo emocional de ahora.

En este sentido el psicomotricista es un espejo fluido y desculpabilizador que no se deja encerrar en una imagen monolítica para ofrecer una imagen tónico-emocional, que va cambiando, porque ofrecer una imagen sin variaciones sería cerrar la posibilidad de instaurar una dinámica de evolución.

El psicomotricista no se puede quedar fijado en un rol porque ha de ser un espejo estructurante para el niño.

El acceso al sentido

El psicomotricista ha de tener la sensibilidad necesaria para captar el sentido de la expresividad motriz.

El psicomotricista atribuye un significado, inmediato a la historia que narra el niño,

en su relación tónico-emocional empática con él; el sentido de una historia de amor y de odio, de placer y de displacer.

Consideramos que el acceso al sentido es «el tercero» que el psicomotricista introduce en la relación empática con el niño. El sentido no ha de ser un freno, ni limitar la relación, sino que ha de ser el «plus» necesario para la fluidez de las «reformulaciones corporales» de la expresividad motriz del niño.

Con todo, se ha de ser consciente y desconfiar tanto de un sentido demasiado evidente, que puede cegar y ocultar otras aportaciones del niño, como de un discurso teórico acerca de la infancia, por pertinente que sea, que puede limitar la sensibilidad emocional y la comunicación.

Se trata de dos niveles de comprensión del niño que el psicomotricista ha de armonizar en sí mismo para favorecer el bienestar del niño y su evolución.

El dispositivo

En la práctica de ayuda psicomotriz individual no se modifica el dispositivo espacial: los lugares de la expresividad motriz y de la expresividad gráfica y plástica están preparados antes de que el niño entre en la sala.

El material pequeño está ordenado en sus cajas y la pelota grande, la hamaca, el tambor, las palanganas, los peluches están a la vista.

Tampoco cambia el dispositivo temporal: el niño será invitado a dibujar, a construir, a modelar o a elaborar «una historia» con la ayuda del psicomotricista.

Los contenidos de las fases en la práctica de ayuda psicomotriz individual

El ritual de entrada

Aunque durante las sesiones de observación el niño ha conocido la práctica, es necesario que desde la primera sesión se recuerden las normas de la sala: siempre se juega «Haciendo como si», no se puede hacer ni hacerse daño y que la sesión tiene dos partes con actividades diferentes.

El niño ha de entender que el psicomotricista es un especialista que le ayudará a superar sus dificultades y su sufrimiento y que para conseguir una mejoría, puede ser exigente con él.

También se explica que, al final de cada sesión, se le dará una tarjeta con su nombre y apellido y la fecha de la sesión siguiente, la próxima cita y que esta tarjeta va a ser firmada por los dos.

La tarjeta es interesante por lo que representa para el niño y por lo que hace con ella. En efecto la tarjeta es un símbolo de la relación afectiva establecida con el psicomotricista, también es un código de la continuidad de las sesiones con lo que ello supone con relación a la seguridad del niño. Por todo ello, la tarjeta se transforma en un espacio transicional y el psicomotricista ha de estar muy atento a la presentación de la tarjeta en cada sesión y a la manera con que el niño la devuelve. A veces la tarjeta aparece decorada con flores o corazones y otras aparece con las puntas chupadas, masticadas o rotas.

Si alguna vez un niño olvida la tarjeta o no la devuelve nunca, es útil saber qué ha hecho con ella.

Durante el ritual de entrada el psicomotricista puede recordar al niño los momentos más intensos de la sesión precedente, así como los cambios en sus relaciones tónico-emocionales, las nuevas competencias simbólicas adquiridas y puede pedirle que le hable de las situaciones agradables o difíciles que le han ocurrido desde la última sesión.

A los niños les suele gustar traer algún juguete de casa. Este objeto está muy cargado de afecto porque está ligado al espacio familiar, generalmente a la madre, y permite la transición entre la sala y la casa.

Este objeto da seguridad al niño y hemos podido observar a menudo que, cuando el niño empieza a jugar y siente el placer de movilizarse en el espacio, generalmente lo abandona, entonces el psicomotricista lo coloca en «un lugar seguro».

También puede ocurrir que algún niño, más pequeño, sólo quiera entrar en la sala acompañado por su madre o por su padre. A veces la negociación es difícil y se puede percibir enseguida la angustia de separación del niño y también de los padres. En estos casos se puede hablar directamente al niño: «He construido algo para ti en la sala, ¿quieres verlo?, es un castillo y dentro hay una sorpresa para ti». Dentro puede haber una espada rutilante para un niño o una muñeca muy elegante para una niña.

Si el niño sigue sin querer entrar sin su mamá, entran los dos y la madre se sienta en la sala, con la advertencia que cuando se sienta mejor, más segura respecto a su hijo, puede salir.

La aseguración profunda por mediación del cuerpo

El psicomotricista juega la aseguración inmediata

Acoger, acompañar, la expresividad motriz del niño que sufre, de la más excesiva a la más inhibida, es ya una garantía de aseguración afectiva y de evolución potencial.

El psicomotricista induce la aseguración representando con su cuerpo la expresividad motriz del niño:

- El niño corre de una parte a otra y el psicomotricista corre como él.
- El niño destruye con violencia las torres de cojines y el psicomotricista destruye como él.
- Uno lanza pelotas en todas direcciones, el otro lanza como él.
- Uno se deja caer al suelo y se da golpes en la cabeza, el otro le imita.
- Uno camina a cuatro patas, rueda por el suelo, el otro se desplaza como él.
- Uno permanece inmóvil, silencioso, el otro hace lo mismo, pero hablando muestra lo que el niño podría hacer: destruir, tirar, saltar, rodar, esconderse.

La representación en espejo de la expresividad motriz manifiesta al niño que se le acoge tal como es. La representación de su realidad es para el niño un símbolo vivo que produce un efecto asegurador, ya que el psicomotricista ha tenido en cuenta su sufrimiento.

Proponemos el término de *reformulación corporal* para definir este símbolo vivo de la expresividad motriz que el psicomotricista ofrece al niño con un tono diferente.

Además el psicomotricista jugando puede representar las características repetitivas de la expresividad motriz, el ritmo, la velocidad de los desplazamientos, la amplitud de sus gestos, la voz, intensificándolas y también añadiendo palabras tranquilizadoras.

Esta propuesta paradójica sorprende emocionalmente al niño lo que moviliza su estructura tónico-afectiva y como consecuencia se produce un cambio interior.

La destrucción del agresor

La estrategia de rodeo por medio del placer de la aseguración profunda es esencial en la práctica psicomotriz de ayuda individual y alcanza su máxima expresión en el momento en que el niño renace en el juego de la muerte del agresor.

Se trata de una escena fundamental muy cargada de emoción en que el psicomotricista juega el papel de agresor destruido por el niño y éste, a su vez, juega la

metáfora de su drama.

El psicomotricista induce la destrucción del agresor

Jugando a resistir

En el contexto de seguridad que se ha creado por medio de la acogida de la expresividad motriz y por los procesos de aseguración inmediata, el psicomotricista puede provocar y jugar a oponerse, siempre de manera que el niño pueda asumirlo, sin ponerle en dificultades.

Efectivamente, el psicomotricista provoca la destrucción de las torres de cojines antes de que lo haga el niño, detiene el balón que va rodando cuando el niño corre detrás, le persigue intentando atraparle o se opone a la destrucción de la pila de cojines.

Estos juegos de resistencia controlada liberan el deseo del niño de actuar sobre el psicomotricista.

Jugando a ser vulnerable

El psicomotricista manifiesta su vulnerabilidad ante la «fuerza» del niño, que puede destruirle y expresar su alegría cuando triunfe sobre él.

Efectivamente el psicomotricista puede caer al suelo «tocado» por un proyectil, tropezar con una colchoneta y caer de rodillas, caer en una trampa y ser inmovilizado, caer en un agujero y pedir auxilio.

El niño juega a destruir al agresor

Para que este juego pueda evolucionar es absolutamente indispensable la maleabilidad del psicomotricista para transformarse según los deseos sádicos del niño:

- Prendido, amordazado o encerrado en el calabozo.
- Herido o muerto en combate.
- Sepultado bajo las ruinas de un bombardeo.
- Sumido en arenas movedizas.
- Arrojado al fuego o al fango de un torrente.
- Asfixiado bajo los escombros de un terremoto.
- Devorado por bestias feroces.
- Perseguido por un «zombi» hasta la tumba.
- Ahogado en excrementos.

El niño ha de tener la posibilidad de proyectar su crueldad en un espacio simbólico y así poder liberar los contenidos de su sufrimiento que han salido de los engramas de inhibacción y de los afectos de displacer. De esta manera se moviliza indirectamente la estructura de la angustia.

Posteriormente estos contenidos pueden aparecer en la representación y ser verbalizados con una intensa carga emocional: «Te he matado y te he sacado los ojos», «Te he sacado las tripas y te he rellenado con aceite hirviendo», con lo que la estructura tónico-afectiva se moviliza directamente.

El respeto al registro simbólico es imperativo para que la muerte del agresor se mantenga siempre como un juego. Si alguna vez un niño no lo respeta, se impone la firmeza, sin culpabilizar: «Estamos jugando, ¡no puedes hacer daño!».

En este juego el psicomotricista ha de utilizar todos sus recursos expresivos para escenificar la muerte del agresor, permaneciendo «vivo» a través de una palabra, un movimiento, un suspiro, un grito, porque hay niños que confunden la realidad y el símbolo y en estos casos se puede recaer en la angustia.

Si, a pesar de todo, la escena de la destrucción perdura y se repite sin evolucionar, el psicomotricista puede responsabilizar al niño preguntándole si puede hacer alguna buena acción o decir alguna palabra para ayudarle a «volver a la vida».

El niño libera su agresión por amor

Cuando el agresor ha sido destruido el niño expresa sus fantasmas de acción originarios: juega a devorar, haciendo como si se comiera al psicomotricista, para incorporarlo. Pero la culpa por esta agresión simbólica por amor, induce en el niño el deseo de hacer renacer al psicomotricista: le protege, le envuelve y, por medio de esta dinámica de aseguración profunda, el propio niño vuelve a la vida: el pulgar o un objeto en la boca, estirado boca arriba moviendo los brazos y las piernas como un bebé cuando quiere el biberón, se arrastra por el suelo, camina a cuatro patas, se esconde para que se le encuentre, juega a caer, rodar, columpiarse, saltar, trepar o es un patito o un osito o un cachorro de león. El niño representa así la superación de su tragedia.

El niño se identifica con el agresor

El niño juega al lobo, al cocodrilo, al tiburón, al ogro, a la bruja, al monstruo, al fantasma. Ataca al psicomotricista, apropiándose del poder del agresor, y domina, da órdenes. El niño ha cambiado de rol y vive, ahora sin riesgos, la separación entre el amor y el odio; es un niño diferente que juega la aseguración profunda.

El niño juega a morir y ser salvado

Ahora el niño juega: cae al agua, se está ahogando, pide auxilio; el psicomotricista le salva, le coge en brazos, le transporta, le arropa, le da calor como a un bebé. O bien está herido a causa de un accidente, llevado al hospital en ambulancia y recibe asistencia; puede aceptar el contacto asegurador de las manipulaciones y los masajes que adquieren un valor simbólico.

El niño juega a resucitar de la muerte, a renacer, con una nueva identidad que facilita las identificaciones auténticas: el niño a personajes masculinos, la niña a personajes femeninos. Simultáneamente el niño empieza a hablar de sus padres, de sus hermanos, de sus compañeros de la escuela o de sus otras actividades; esta abierto a los demás y a la vida.

El niño jugando a la muerte con placer, desdramatiza su sufrimiento y accede a la vida, al placer de la acción y a la continuidad de dar y recibir.

Consideraciones a partir de la destrucción del agresor

La transformación tónico-emocional

El psicomotricista acompaña las diferentes etapas del «renacimiento»: juegos de resistencia, de vulnerabilidad, de destrucción del agresor y de muerte para renacer, que producen transformaciones tónico-emocionales en el niño y que por consecuente producen un cambio radical en sus relaciones con el psicomotricista. En efecto, el placer de compartir la implicación en una aventura vital es evidente. La comunicación es auténtica, el niño se hace capaz de dar y recibir y también de aceptar las frustraciones; se transforma en un ser de acción y de creación, capaz de expresar sus emociones que el psicomotricista subraya con sus palabras…

El niño vive con placer los juegos de aseguración profunda y los de aseguración superficial dejan de ser un falso refugio en el que se acumulan las angustias para transformarse en juegos abiertos a un imaginario libre y a la creación permanente, en colaboración con el psicomotricista.

Los dibujos, las construcciones, la historia se enriquecen con una sensibilidad emocional nueva y espontánea. El niño se hace consciente de su vida emocional y la de los demás.

Constatamos su evolución a través de la *evolución de sus creaciones simbólicas*, que se refieren a diferentes fantasmas de acción: el placer sensomotor, el placer de

construir, de descubrir, de transformar, el placer de observar, el placer de identificarse, el placer de aprender, de compartir, de construir su autonomía en una armonía de relación con los demás...

Constatamos su evolución a través de la *evolución de su expresividad motriz* liberada del peso de la angustia y abierta al placer de unas relaciones más fluidas con el entorno.

Hacer emerger las representaciones

La dificultad de los niños con hipermotricidad o con pasividad es la de ligar la angustia a las representaciones, ya que estas están confundidas con el tono y la motricidad; pero en el juego del «renacimiento» con un símbolo viviente, el niño se pone en disposición de apropiarse de las representaciones mentales que ahora son suyas, una vez arrancadas de la confusión: un agresor sin nombre ha sido identificado, con la ayuda del psicomotricista. Estas representaciones se podrán expresar a través del cuerpo, del dibujo o del lenguaje.

Esta evolución tiene importantes consecuencias:

- La adquisición de contenidos psíquicos.
- La atenuación de la impulsividad motriz, la inestabilidad y la pasividad en beneficio del placer de actuar y de transformarse.
- La transformación de la agresividad destructora en símbolos aceptables en relación con la realidad.

> La ayuda psicomotriz individual va dirigida a ayudar al niño a separar los contenidos psíquicos de la motricidad, lo que permite acceder al proceso de aseguración simbólica.

Acerca de «ser víctima»

En nuestra opinión, todos los niños que presentan grandes dificultades, de origen biológico (genético o neurológico), tienen una base común: por una parte son víctimas de un agresor que les persigue, limitando su desarrollo somático y psíquico y, por otra parte, desean destruir a este agresor.

Para sobrevivir a su dramática persecución, todos estos niños buscan una falsa aseguración, unos huyen en la agitación motriz (o la pasividad), otros en el lenguaje o su

ausencia: un lenguaje sin contener, cargada de imágenes de violencia destructiva que no les deja respirar. Asfixiados por las palabras, estos niños esperan el silencio pleno del psicomotricista, un silencio lleno de comprensión necesario para descubrir una comunicación auténtica, en que las palabras estén enraizadas en el placer de la interacción, a través de situaciones de aseguración profunda.

El lenguaje de estos niños sin límites nos sumerge en la muerte, los «zombis», las momias, los esqueletos que les obsesionan. Se trata de una llamada de auxilio que exige un rodeo por el origen de la seguridad afectiva, ser tocados, manipulados, mecidos, arropados, para poder desear «volver a la vida»

La creación de «lo inesperado»

El psicomotricista no se ha de dejar encerrar en los roles que el niño le asigna o que él haya inducido. No debe ser siempre el «objeto malo» que se ha de destruir o el «objeto bueno» que se ha de amar.

El psicomotricista, en tanto que persona empática, ha de ser capaz de asumir roles diferentes que permitan romper la historia repetitiva del niño.

La ruptura creada por una novedad verbal o no verbal ha de sorprender, provocar el asombro emocional que movilice intensamente la estructura tónico-afectiva y rompa el inmovilismo psíquico y emocional.

Por ejemplo, un niño es atacado por un ogro o un cocodrilo, o bien amedrentado por una bruja o un fantasma, papeles representados por el psicomotricista; de repente este cambia el juego y se transforma en un personaje que le protege y le salva del peligro. O bien otro niño que es atendido después de un accidente, salvado de ahogarse, protegido de las bestias feroces, papeles representados por el psicomotricista que de repente cambia el juego y se transforma en un personaje que le maltrata o le abandona.

Hay que tener en cuenta que la ruptura provocada por este cambio de rol inesperado ha de hacerse en condiciones para que el niño pueda asumirla con total seguridad. En efecto esta ruptura ha de ajustarse a las menores transformaciones corporales y tónico-emocionales que revelen al psicomotricista un deseo de aseguración profunda. Es necesario saber captar los más ligeros indicios que anuncien una posibilidad de introducción de la ruptura como una lentificación, una inmovilización repentina, un objeto en la boca, una postura en el suelo, un intento de balanceo, un sonido, una mirada, un gesto de oposición o de provocación...

Estos indicios cargados de sentido, se producen siempre que los dos protagonistas vivan resonancias tónico-emocionales recíprocas. En esta situación el psicomotricista

puede introducir un cambio que sorprenda al niño, ya que este estará preparado para asumir lo inesperado.

Es posible que un psicomotricista mantenga deliberadamente situaciones repetitivas para introducir la ruptura en el mejor momento, ya que la descarga emocional nace de la ruptura de un acuerdo.

Otra condición es la espontaneidad de la ruptura y su intensidad debida a:

- Los cambios tónicos, rítmicos, en los gestos o en las posturas.
- El acercamiento o el alejamiento.
- La lentificación o la aceleración en los desplazamientos.
- La introducción o el abandono de un rol.
- Una frustración enunciada claramente.

La novedad simbólica que produce la ruptura es una «reformulación corporal», en apariencia contradictoria con la repetición, pero que de hecho responde al deseo inconsciente del niño; a partir de ahí la ayuda se va desarrollando en un contexto de fluidez entre la emoción y el afecto, entre el presente y el pasado, hacia una imagen diferente, mezcla de placer y displacer, que el niño teme y desea a la vez y que sólo puede descubrir con la ayuda del psicomotricista.

Lo inesperado, verbalizado o no, representado por el psicomotricista oscila siempre entre el placer y el displacer, entre el amor y el odio, entre la vida y la muerte; la diferencia movilizadora creada por la ruptura permite que el niño estructure su psiquismo y sus emociones.

La evolución de la repetición plantea de nuevo el problema básico del cambio del niño que ya hemos abordado en el tema de la aseguración profunda. En efecto, la ayuda psicomotriz individual contribuye a la reestructuración del campo psíquico, fuera de la conciencia. Es un proceso de cambio válido para todos los niños que presentan dificultades, sea cual sea el origen de las mismas.

El juego como se plantea en la ayuda psicomotriz individual tiene una función psicoterapéutica, siempre que el psicomotricista tenga una buena preparación en la técnica de la ruptura tónico-emocional.

El anclaje temprano de la aseguración profunda

Algunos niños, desde su nacimiento y a causa de una inmadurez grave de origen biológico o afectivo, pueden estar invadidos por las angustias arcaicas.

Estos niños necesitan una ayuda psicomotriz individual que requiere de parte del

psicomotricista una capacidad de acogida y una técnica de ajuste tónico-emocional indispensable para poder anclar con solidez los procesos de aseguración profunda, que sólo se pueden construir a partir del cuerpo en relación.

Vamos a enunciar los principios puestos en práctica con los niños que presentan dificultades muy graves. Propuestas abiertas a la profundización con la condición de respetar la filosofía de la ayuda.

Preparar la intervención con mucha atención

Antes de iniciar un proceso de ayuda individual con un niño que presente dificultades muy graves, es necesario pensar en una organización del espacio y una elección del material adaptadas a las competencias del niño, lo que favorece la acogida y la seguridad que propicia la ayuda.

Sin embargo esto no es suficiente, también el psicomotricista ha de prepararse para una disponibilidad corporal sin límite e impregnada de empatía, para acompañar al niño en el descubrimiento de múltiples sensaciones.

Volver a empezar con seguridad

La monotonía del desplazamiento de un niño llevado en brazos o arrastrado por el suelo encima de una tela, acentuada por la lentitud del paso y el balanceo regular de la marcha, provoca la distensión y el acuerdo tónico-emocional con el psicomotricista, que envuelven al niño.

El niño experimenta con placer evidente este contexto repetitivo, con una estabilidad de sensaciones, que enriquecen su cuerpo y le aseguran; más adelante podrá abrirse a la persona que le ayuda.

No obstante, se ha de tener en cuenta que en estos casos una transformación sólo será eficaz si está ajustada a lo que el niño es capaz de recibir. Se trata de una condición esencial, necesaria para la evolución de un niño inmaduro: la escucha atenta de la respuesta a cualquier proposición es fundamental para el ajuste tónico-emocional.

Sorprender

En el curso de la monotonía de los desplazamientos o de los contactos, presiones y estiramientos, lentos y regulares, que el niño recibe con placer, es posible introducir «lo inesperado», con mucho cuidado, provocando rupturas: paradas, aceleraciones, movimientos de desequilibrio, para estimular el laberinto, con oscilaciones verticales, horizontales o circulares.

Estas rupturas, en un estado de distensión, provocan un cambio súbito en el estado tónico y permiten descubrir una nueva fuente de placer: el de la ruptura de una actividad que puede reproducirse. En efecto este descubrimiento hace nacer en el niño una insistente demanda de reproducción de la acción, que se manifiesta por medio de una ligera reacción en todo el cuerpo, dirigida al psicomotricista, y que sin duda quiere decir: «otra vez», ya que si la respuesta tarda, se repite la demanda con reacciones más intensas.

Las transformaciones provocadas por todas las acciones que se realizan con el niño, y que él experimenta con placer, se engraman en su cuerpo y dan origen a los deseos, a los fantasmas de acción que alimentarán los juegos de aseguración profunda frente a la invasión de la angustia de un cuerpo troceado, agredido, falto de unificación. Cuando el niño empieza a desplazarse, se le puede ayudar a descubrir el placer del desequilibrio, de la caída, de las rotaciones, del estiramiento, de los contactos con el suelo, con lo que se crea un clima de juego para que puedan aparecer a continuación los juegos de persecución, de ataque, de devoración, de destrucción... todos los juegos de aseguración profunda que ponen de manifiesto la evolución del niño aunque todavía no tenga lenguaje.

Buscar la comunicación

La demanda reiterada, por parte del niño, de repetición de las acciones placenteras después de las rupturas provocadas por el psicomotricista comportan fuertes resonancias tónico-emocionales recíprocas y una intensa comunicación no verbal que augura las capacidades de gestualidad simbólica y también de comunicación verbal.

En los casos de niños que presentan una inmadurez, el psicomotricista ha de estar más atento si cabe a las mínimas señales no verbales que puedan tener el sentido de un intento de relación afectiva y de comunicación y darles respuesta por medio del tono y los gestos pero también con palabras comedidas que les den apoyo y referencias, para indicar claramente a cada niño: «estoy aquí, para ti», para dar forma a las transformaciones de su cuerpo, para ayudarle en su desarrollo.

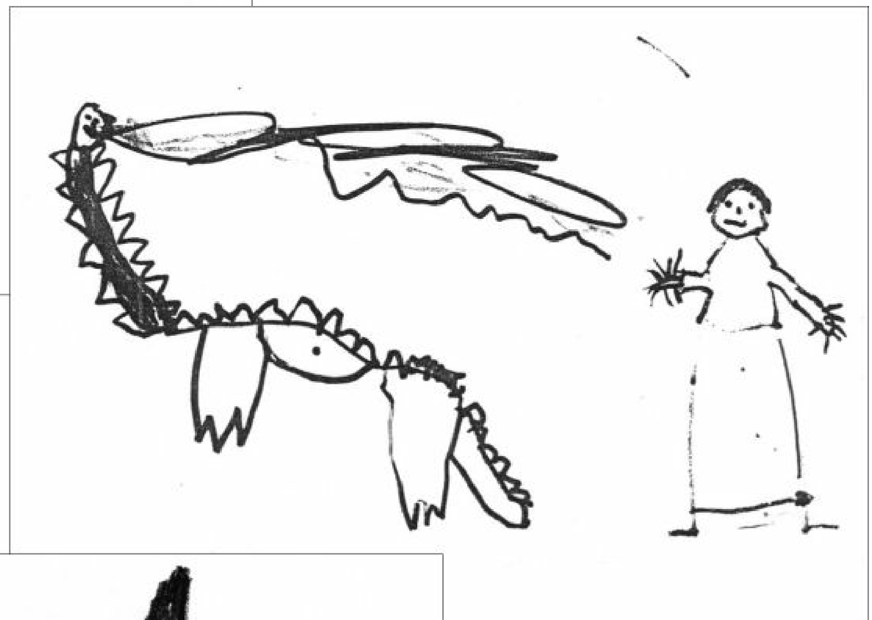
La aseguración profunda por mediación del lenguaje

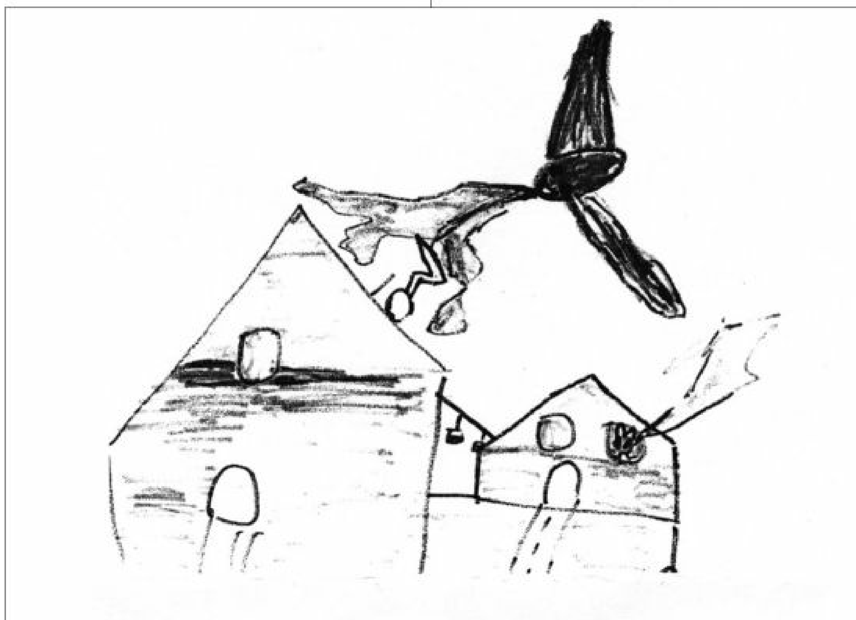
El psicomotricista ha de ayudar al niño a hablar de su historia dolorosa, que se ha revelado en el juego de destrucción del agresor y que todavía padece, porque le tiene

dominado y asustado.

Historias con imágenes obsesivas, a partir de las que cada niño podrá inventar nuevos escenarios que le proporcionen más seguridad













Para ello hemos utilizado el dibujo como representación simbólica que se refiere a la relación, al «objeto de amor» que se ha de destruir, aunque se siga amando. De esta manera el niño en su dibujo puede poner en escena personajes violentos que manifiestan su crueldad sádica: robots que cortan las manos o la cabeza, que arrojan al vacío, monstruos que despedazan y devoran..., sin embargo estos personajes «de muerte» pueden alternarse con otros que piden ayuda y esperan que alguien les salve, lo que sucede más a menudo cuando el niño ha jugado a la destrucción del agresor y le ha resucitado, liberándole así de su prisión interior.

El psicomotricista ha de ayudar al niño a modificar las imágenes de su escenario, fijado por la angustia de muerte, y ayudará al niño a hablar de ello y a imaginar acciones para crear un futuro diferente.

Se trata de ayudarle a encontrar soluciones, que cada niño podrá utilizar por su cuenta, creando metáforas que modifiquen su estado psíquico y emocional.

El psicomotricista ha de poner en sus palabras una intensa carga tónico-emocional, para que se ponga de relieve su sentido con relación al pasado doloroso del niño.

Otras mediaciones

El niño ha de tener a su disposición todo el material que facilite la creación: pasta para modelar, piezas de madera, cartulinas o papel, para poder construir un castillo o hacer una espada, un avión, una flor, un muñeco o una marioneta!.

El niño con la ayuda del psicomotricista podrá sentir el placer de la creación y el placer de pensar en acción y progresivamente el placer de anticipar sus acciones y transformaciones antes de realizarlas.

La producción de una creación que puede prolongarse durante varias sesiones es siempre un momento excepcional de comunicación y de emoción que augura un cambio importante en el niño hacia la continuidad del pensamiento, de las emociones y de su placer de existir.

El ritual de salida

Al final de la sesión se invita al niño a sentarse, se le da la tarjeta para la próxima sesión y se le pide que la firme. Después le saludamos y le acompañamos hasta el vestuario. No nos entretenemos demasiado con los padres, aunque quieran decirnos algo importante concerniente a su hijo, ya que suele haber una intensa carga emocional y hablar con emoción delante del niño puede ser delicado. Es preferible citar a los padres para hablar con tranquilidad.

A veces un niño, a escondidas, se lleva algún objeto de la sala (una pelota, un peluche), aunque se le haya dicho muchas veces que el material ha de quedar en la sala. El niño se ha creado un objeto transicional, con una función de permanencia, que atenúa su angustia de pérdida de la relación afectiva que mantiene con el psicomotricista. En nuestra opinión es conveniente que en la sesión siguiente se le explique con prudencia el sentido que tiene haberse llevado el objeto y se le pida que lo devuelva próximamente.

Después de cada sesión el psicomotricista ha de anotar las novedades en la evolución del niño.

La evaluación de la ayuda psicomotriz individual

Todo psicomotricista ha de poder evaluar la ayuda que aporta a cada niño. Ha de constatar la dinámica de cambio que se ha instalado tanto en la sala como en el entorno del niño.

Durante las sesiones, la evaluación ha de ser permanente. La capacidad empática del psicomotricista y su formación psicológica y técnica le han de permitir apreciar el cambio del niño para:

- Vivir las resonancias tónico-emocionales.
- Simbolizar, jugar, comunicar, crear.
- Movilizar sus emociones y hablar de ellas.
- Aceptar las frustraciones y superar el pensamiento mágico.

En las entrevistas con los padres, el psicomotricista ha de explicar con precisión los cambios que se han producido en las sesiones, pero, ante todo, ha de escucharles y comprender su evolución emocional respecto a su hijo. También ha de ayudarles a describir los cambios que se han producido en las relaciones de su hijo con los miembros

de la familia y con los amigos, así como sus cambios de comportamiento en la vida cotidiana

En las entrevistas con los educadores y especialistas, el psicomotricista ha de proceder de manera similar a como lo hace con los padres, que perciban su evolución emocional con relación al niño y después recoger información de sus observaciones acerca del comportamiento del niño y también acerca de las competencias específicas que se exigen en el ámbito educativo.

La supervisión de la ayuda psicomotriz individual

El control de la práctica forma parte del marco en que cada psicomotricista se ha de inscribir para el buen funcionamiento de la ayuda. La supervisión de la práctica profesional es indispensable para asegurar la calidad de la acción terapéutica del psicomotricista.

En las escuelas de la ASEFOP, esta supervisión la realizan los formadores de la práctica psicomotriz Aucouturier (PPA). La autoridad personal y profesional de este especialista permite que se instaure un clima de seguridad y de confianza sin el que ninguna supervisión puede tener lugar.

El psicomotricista puede pedir una supervisión regular o puntual, cuando se encuentra con dificultades para hacer evolucionar un caso.

El control de la práctica se hace con un grupo reducido de psicomotricistas, como hemos organizado en Toulouse desde hace más de quince años en el seno del «Groupe de recherche en éducation et en thérapie psychomotrice du Sud-Ouest»[28] o como se hace habitualmente en las escuelas de la ASEFOP.

Centramos las observaciones en las interacciones psicomotricista–niño, por lo que privilegiamos el registro audiovisual de la sesión completa, (el psicomotricista es filmado durante toda la sesión) sabiendo que, siempre que hay una cámara, hay parámetros que interfieren y modifican las actitudes, lo que se ha de tener en cuenta en la metodología que se utilice.

La metodología ha de permitir:

- ♦ Conocer los factores ambientales que han limitado la integración somato-psíquica del niño a nivel originario.
- ♦ Aportar, por medio de los parámetros de la expresividad motriz, una mayor claridad acerca de sus déficits de maduración psicológica.

- Ayudar al psicomotricista a encontrar otras soluciones, por mediación del cuerpo o del lenguaje, para favorecer el cambio en el niño.
- Aportarle una mayor claridad acerca de su actitud tónico-emocional en su relación con el niño.
- Ayudar al psicomotricista a controlar su lenguaje, para que pueda dar sentido y contención a lo que siente y vive en su relación con el niño.

---

26. N. de la T.: Con este juego de palabras el autor expresa la doble posición frente al paciente. En la primera, podríamos decir la médica tradicional, el «paciente» es pasivo y el profesional propicia su dependencia; en la segunda, (en la que el autor se inserta claramente) el «sujeto» y también el profesional son activos y se propicia la autonomía y la responsabilidad del paciente.
27. N. de la T.: Pierre juega con la palabra *grand* ('grande'), que unida a *père* ('padre') quiere decir 'abuelo', 'anciano', 'venerable'… 'Dios'.
28. GRETP-Sud-Ouest. Siège social, 14 rue de Naples. 31500 Toulouse.

8

Conclusión

Al final de mi planteamiento quiero insistir en las referencias teóricas y prácticas que aseguran la coherencia de esta práctica y dan más fuerza a sus propuestas:

- Una *comprensión psicodinámica de la motricidad del niño*.
- El *análisis de la práctica psicomotriz* en una continuidad que va de lo educativo a lo terapéutico.
- La *formación de los psicomotricistas* a nivel personal, práctico y teórico.

Una comprensión psicodinámica de la motricidad del niño

Esta obra se inscribe como toda la serie de libros publicados a lo largo de estos treinta años en una misma línea de pensamiento acerca del desarrollo del niño, como hilo conductor. En efecto desde «La educación vivenciada: Los contrastes, Las asociaciones de contrastes, Los matices y los ritmos», «La simbología del movimiento», «El cuerpo y el inconsciente», «Bruno» y «La práctica psicomotriz» hemos ido poniendo de manifiesto, con insistencia, que los procesos psicológicos, desde los más arcaicos a los más evolucionados, no están desencarnados sino que toman cuerpo por medio de una dinámica viva, de interacción y de comunicación.

Este último libro no se aparta de esta exigencia ya que con él intentamos demostrar que el placer de ser y de pensar no es más que la evolución del placer de la acción. La motricidad, como soporte de la acción, sólo puede entenderse en un proceso psicológico evolutivo, sin el cual la psicomotricidad del niño, y menos aún los psicomotricistas, tendrían razón de existir.

Actuar es existir

El bebé no sólo soporta la experiencia del «otro» sobre él, sino que él mismo actúa y transforma su entorno, descubriendo muy pronto el placer de la transformación, a partir del que se crean los fantasmas de acción que tienen la función de asegurarle repetidamente frente a las angustias.
En un entorno «suficientemente bueno» que le proporciona la seguridad que necesita, el niño encuentra en si mismo los recursos necesarios para desarrollar sus potencialidades de acción simbólica que le permitirán construir su propia identidad y existir adaptándose a la realidad.

El niño actúa con la «intencionalidad» de recuperar el placer que le une a su madre y de encontrar el propio placer, que le ha de permitir mantener su integridad somato-psíquica y su unidad de placer como base para la constitución de la representación de sí.

El proceso de la formación de si mismo es paralelo al desarrollo de las funciones tónicas, motrices y afectivas.

Destacamos la importancia de que sea el propio niño el que actúe su proceso de separación, su diferencia, que él mismo sea el agente de su maduración psicológica.

Destacamos la importancia de que sea el propio niño el sujeto activo de su desarrollo en un entorno afectivo asegurador, que no limite el crecimiento simbólico ni el juego de la vida de relación social.

Formar seres activos, capaces de transformar, de crear, de comunicar, de vivir en relación ha de ser el objetivo de toda educación bien entendida para formar ciudadanos capaces de trabajar para el desarrollo de lazos que hagan posible la «unión de todos en la ciudad».

La aseguración simbólica

El niño necesita sentirse siempre seguro para encontrar en sí mismo los recursos simbólicos de acción y poderse situar frente a los períodos de angustia siempre difíciles de asumir, especialmente cuando se trata de la angustia de ser destruido o abandonado.

El niño, para asegurarse, ha de poder enlazar la angustia vivida dolorosamente en el cuerpo con el placer de la acción, con sus actividades lúdicas.

Jugar es un antídoto para la angustia: el niño se hace el creador de su propia seguridad, lo que es necesario para la conquista de su identidad, de sus identificaciones y

de su autonomía.

Crecer es superar la angustia de pérdida y la pulsión de destrucción.

Se ha de ayudar al niño a investir y superar su pulsión de destrucción para entrar en la dinámica de construcción de sí mismo.

Destruir para construir es la imagen de la vida, la ley de la evolución, la simbología del movimiento.

Pero hay algunos niños que continúan siendo esclavos de su pulsión de destrucción, basada en la culpabilidad y el sufrimiento, en las tensiones y la devoración. Si hay alguna creación, esta no es más que una manera de sacar la pulsión que surge de la angustia de pérdida del cuerpo.

Este poder creador que continúa siendo destructor y dominante, sin valor de comunicación ¿no tendría que ver con el sadismo? ¿no sería «la forma socializada» de la pulsión de destrucción de la que tiene necesidad la llamada «sociedad evolucionada», de los que luchan por el poder, una lucha entre fuertes y débiles que se alimenta de devoración y de culpa?

Jugar a destruir es una de las opciones fundamentales de la práctica psicomotriz. En este caso el psicomotricista ha de facilitar la superación de la pulsión, para que no sea índice de angustia y de culpabilidad sino que se pueda vivir en un clima de bienestar y de seguridad afectiva, que es la condición indispensable para llegar a una calidad en la comunicación y a una creación fructífera que proporcione al niño un sentimiento de plenitud corporal y una imagen positiva de sí mismo.

Las referencias al psicoanálisis

La estructura teórica de nuestra comprensión psicodinámica de la motricidad del niño hace referencia a la cultura psicoanalítica. Efectivamente la cultura psicoanalítica es hoy él único medio de descubrir el pasado de una historia relacional a través del presente, lo que es un paso obligado para una investigación acerca de los afectos del pasado que se

revelan por medio de la *expresividad motriz*.

Sin embargo la práctica psicomotriz, concebida como se ha explicado a lo largo de esta obra, y el psicoanálisis de niños son dos entidades bien diferenciadas que no se han de confundir entre sí.

La práctica psicomotriz

La práctica psicomotriz ha de trabajar sobre el sentido de la expresividad motriz. No se ha de centrar en la angustia ni en las defensas, tampoco ha de trabajar directamente sobre el sentido.

La práctica psicomotriz ha de trabajar para instaurar, en el ámbito educativo, o restaurar, en el ámbito terapéutico, los procesos originarios de aseguración y una dinámica de placer cuya falta ha limitado mucho los investimientos afectivos del niño a lo largo de su desarrollo.

La práctica psicomotriz está centrada en una dinámica de maduración psicológica inseparable de la dinámica de placer.

La práctica psicomotriz de ayuda, en nuestra opinión y tal como la hemos presentado, es en esencia educativa porque está dirigida a desarrollar la función simbólica que nace de los fantasmas de acción a partir de la restauración de la integración de lo somático y lo psíquico.

Comunicar, crear, acceder a la descentración, pensar, son los objetivos de la ayuda y también los de nuestra propuesta educativa.

A lo largo de toda la obra hemos insistido en la relación entre el psicomotricista y el niño. Se trata de una relación de ayuda que sólo se puede entender a partir de una actitud de acogida empática de la expresividad motriz y de sus armónicos emocionales.

El psicomotricista ha de ofrecer al niño un clima de seguridad gracias a las resonancias tónico-emocionales recíprocas empáticas, lo que es necesario para el desarrollo de todas sus capacidades.

La acogida, la escucha, la solicitud son conceptos de nuestra filosofía que se hacen vivos porque creemos en la persona del niño.

La formación de los psicomotricistas

La puesta en marcha de esta práctica psicomotriz requiere una formación para adquirir una competencia profesional, que se dispensa en las escuelas de la ASEFOP.

La piedra angular de esta formación es la denominada «formación personal» a partir de la que los futuros profesionales, en grupo, adquieren progresivamente:

- El respeto a un marco necesario para contener los excesos pulsionales y emocionales, sin el cual ninguna acción educativa y menos aún la acción terapéutica pueden ser eficaces.
- La estrategia de rodeo, para la que es necesario apropiarse de la tecnicidad de la aseguración profunda.
- La disponibilidad corporal y la empatía tónico-emocional.

La formación personal facilita la integración de los conocimientos que se requieren para dominar la práctica y para distanciarse progresivamente de la experiencia emocional.

La formación personal se completa por medio de aportes teóricos acerca de la comprensión psicodinámica de la motricidad del niño y de los trastornos de la expresividad motriz y también por medio de prácticas con niños en una sala de psicomotricidad.

En definitiva, con este libro acaba una etapa profesional, la de una investigación consagrada al desarrollo del niño por la vía corporal.

Esperamos que los especialistas de la infancia hallen en él algún punto de encuentro o tal vez alguna nueva pista o que al menos se planteen nuevos interrogantes y se impliquen, como lo hemos hecho nosotros durante cuarenta años, más allá de su práctica cotidiana, para conseguir un desarrollo más armónico de todos los niños en una sociedad que cada vez les es más hostil.

Referencias bibliográficas

AA.VV. (1991): «Recherche d'informations nécessaires à la compréhension des difficultés de maturation de l'enfant». GEPP de Tours. (Documento.)

— (2003): «Figures de la paix dans la littérature pour enfants». *Peur de rien, peur de tout: l'enfant et ses peurs*. Louvain la Neuve. Ed. Univ. Catholique de Louvain. (Trad. cast.: «Figuras del miedo en la literatura para niños». *Miedo a nada… Miedo a todo. El niño y sus miedos*. Barcelona. Graó, 2004.)

ANZIEU, D. (1985): *Le moi peau*. Paris. Dunod. (Trad. cast.: *El Yo-piel*. Madrid. Biblioteca Nueva, 1989.)

ANZIEU, D. y cols. (1993): *Les contenants de pensée*. Paris. Dunod.

AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I.; EMPINET, J.L. (1984): *La pratique psychomotrice, rééducation et thérapie*. Paris. Doin. (Trad. cast.: *La práctica psicomotriz: reeducación y terapia*. Barcelona. Editorial Científico-médica, 1985.)

AUCOUTURIER, B.; MENDEL, G. (1999): *Qu'est-ce qui fait courir l'enfant?*. Université Catholique de Louvain. Louvain la Neuve. (Trad. cast.: *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto? Lugar de la acción en el desarrollo psicomotor y la maduración psicológica se la infancia*. Barcelona. Graó, 2004.)

BERGER, M. (1992): *Les troubles du développement cognitif*. Toulouse. Privat.

BETTELHEIM, B. (1969): *La forteresse vide*. Paris. Gallimard. (Trad. cast.: *La fortaleza vacía: autismo infantil y el nacimiento del yo*. Barcelona. Paidós, 2001.)

BICK, E. (1968): «The experience of the skin inearly object relations». (Trad. francesa: «L'expérience de la peau dans les relations d'object précoce», en MELTZER, D. y otros (1980): *Explorations dans le monde de l'autisme*. Paris. Payot. Trad. cast.: *Exploración del autismo: un estudio psicoanalítico*. Buenos Aires. Paidós, 1979.)

DE FALK, J.; TARDOS, A. (2000): *Mouvements libres, activités autonomes*. Sèvres. AIP. (Trad. cast.: *Movimientos libres, actividades autónomas*. Barcelona. Octaedro, 2002.)

DELACOUR, J. (1987): *Apprentissage et mémoire*. Paris. Masson.

DEVEREUX, G. (1980): *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris. Flammarion. (Trad. cast.: *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. Madrid*. Siglo XXI, 1977.)

ELIACHEFF, C.; HEINICH, N. (2002): *Mères-filles, une relation à trois*. Paris. Michel Albin. (Trad. cast.: *Madres e hijas: una relación de tres*. Madrid. Algaba, 2003.)

FREUD, S. (1909): «Analyse d'une phobie chez un petit garçon de cinq ans, le petit Hans», en *Cinq psychanalises*. Paris. PUF, 1992. (Trad. cast.: «Análisis de una fobia de un niño de cinco años (el pequeño Hans)». *Obras completas*. Tomo II. Madrid. Biblioteca Nueva, 1996.)

GADDINI, E. (1959): «Image corporelle primaire et période phallique: considérations sur la genèse des symboles de forme ronde». *Scritti*. Milan. Cortina.

GIBELLO, B. (1984): *L'enfant à l'intelligence troublée*. Paris. Païdos Le Centurion.

— (1995): La pensée décontenancée. Paris. Bayard.

GIBELLO, B.; GODFRIND, J.: *Le symbolique et l'imaginaire. Leur place dans les troubles du raisonnement et de l'apprentissage*. Bruxelles. Univ. Libre de Bruxelles.

GUTTON, P. (1973): *Le jeu chez l'enfant. Essai psychanalitique*. Paris. GREUPP. (Trad. cast.: *El juego de los niños*. Barcelona. Hogar del Libro, 1982.)

HAGG, G. (1986): «La mère et le bébé dans les deux moitiés du corps». *Revue Neuropsychiatrie de l'Enfance*, 23. Paris.

— (1993): «Entre figure et fond», en «Dans le monde des symboles. 9ème Congrès FNAREN». *Revue L'ERRE*.

— «Construire son unité». *Revue Enfant d'abord*.

HOUZEL, D. (1985): «Le monde tourbillonnaire de l'autisme», en «Approche psychanalytique de l'autisme». *Lieux de l'enfant*, 3. Toulouse. Privat.

— (1988): «Le dessin de la maison», en ANZIEU, D. y cols.: *L'enfant et sa maison*. Paris. ESF.

JOUVET, M. (1992): *Le sommeil et le rêve*. Paris. Odile Jacob.

KESTENBERG, J. y otros (1976): «Le développement de l'enfant tel quíl s'exprime au travers des mouvements corporels». *Revue Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Tome II.

KLEIN, M. (1959): «Les premiers stades du conflit oedipien et la formation du surmoi». *La psychanalyse des enfants*. Paris. PUF. (Trad. cast.: *El psicoanálisis de los niños*. Barcelona. Paidós, 1994.)

KLEIN, M. y otros (1966): «La théorie de l'angoisse et de la culpabilité». Les *développements de la psychanalyse*. Paris. PUF. (Trad. cast.: *Desarrollos al psicoanálisis*. Buenos Aires. Hormé, 1967.)

LACAN, J.: «Le corps», en DE LA ROBERTIE (1985-87): *Revue Française de psychanalyse*. Tome IX, 3.

LAFARGUE, J. (1990): *Revue Pratiques corporelles*, 89.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. (1974): *Éducation vécue. Les contrastes. Les associations de contrastes. Les nuances et les rytmes*. Paris. Doin. (Trad. cast.: *Educación vivenciada: de la vivencia a lo abstracto a través de la educación psicomotriz*. Barcelona. Científico-Médica, 1977.)

— (1977): *Bruno*. Lausanne. Delachaux et Niestlé. (Trad. cast.: *La educación psicomotriz como terapia: Bruno*. Barcelona. Médica y Técnica, 1977.)

— (1982): *Fantasmes corporelles et practique psychomotrice: le manque au corps*. Paris. Doin.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B.: *Le corps et l'insconscient*. (Trad. cast.: *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona. Científico-Médica, 1984).

— (1984): *La symbolique du mouvement*. Paris. Desclée de Brouver. (Trad. cast.: *La simbología del movimiento. Barcelona.* Científico-Médica, 1984.)

— (2003): *Diccionario de psicoanálisis.* Barcelona. Paidós Ibérica.

LE CAMUS, J. (1999): *Le père éducateur du jeune enfant*. Paris. PUF.

MARTINET, H. (1972): *La théorie des emotions. Introduction à l'oeuvre de H. Wallon*. Paris. Aubier-Montaigne.

MEIRIEU, P. (1996): *Influence des activités d'expression sur les processus d'apprentissage et l'élaboration des savoirs*. Lyon. ISPEF. Univ. Lumière - Lyon II.

MENDEL, G. (1998): *La psychanalyse revisitée*. Paris. Ed. de la Découverte. (Trad. cast.: *El psicoanálisis revisitado*. México. Siglo XXI, 1990.)

— (2000): «Les trois archaïsmes. À propos de la méthode de formation personnelle Aucouturier». Trois textes sociopsychoanalytiques. *Impatiences démocratiques*. Arles.

NADJA (1997): *Le Livre des créatures*. Paris. L'École des loisirs.

PERON BORELI, M.; PERRON, R. (1987): «Fantasme et action». *Revue Française de Psychanalyse*. Tome I. Paris. PUF.

PONTALIS, J.B. (1971): «Préface [a la edición francesa]», en WINNICOTT, D.W.: *Jeu et réalité*. Paris. Gallimard.

RUEFF- ESCOUBÈS, C.; MOREAU, J.F. (1987): *La démocratie dans l'école*. Paris. Syros.

SYMINGTON, J. (1995): «L'observation du nourrisson». *Les liens d'émerveillement* (l'observation des nourrissons selon E. Bick et ses applications). Ramonville. Sainte Agne. Erès.

THIRION, M. (1986): *Les compétences du nouveau né*. Paris. Ramsay.

TUSTIN, F. (1977): *Autisme et psychose de l'enfant*. Paris. Éditions du Seuil. (Trad. cast.: *Autismo y psicosis infantiles*. Barcelona. Paidós, 1984.)

— (1989): *Le Trou noir de la Psyché*. Paris. Éditions du Seuil.

VADEPIED, A. (1976): *Laisser l'eau faire*. Paris. Scarabée CEMEA.

WALLON, H. (1949): *L'origine du caractère chez l'enfant*. Paris. PUF. (Trad. cast.: *La evolución psicológica del*

niño. Barcelona. Crítica, 2000.)

WINNICOTT, D.W. (1975a): «La crainte de l'effondrement». *Nouvelle revue de psychanalyse*, 11. Paris. Gallimard.

— (1975*b*): *Jeu et Réalité. L'espace potentiel*. Paris. Gallimard. (Trad. cast.: *Realidad y juego*. Barcelona. Gedisa, 1982.)

Otras referencias bibliográficas

ANZIEU, D. y cols. (1977): *Psychanalyse et langage. Du corps à la parole*. Paris. Dunod. (Trad. cast.: *Psicoanálisis y lenguaje: del cuerpo a la palabra*. Buenos Aires. Kapelusz, 1981.)

— (1993): *Les contenants de pensée*. Paris. Dunod.

— (1996): *Le travail du dessin en psychothérapie de l'enfant*. Paris. Dunod.

AULAGNIER, P. (1975): *La violence de l'interprétation*. Paris. PUF.

BELLEMIN-NOËL, J. (1983): *Les contes et leurs fantasmes*. Paris. PUF.

BERGER, M. (1990): *Des entretiens familiaux à la représentation de soi*. Paris. Apsygée.

BERNARD, M. (1976): *L'expressivité du corps*. Paris. Jean-Pierre Delarge.

BRUNER, J.S. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.

— (1990): *La elaboración del sentido*. Barcelona. Paidós Ibérica.

CHANGEUX, J.P. (1994): *Raison et plaisir*. Paris. Odile Jacobs. (Trad. cast.: *Razón y placer*. Barcelona. Tusquets, 1997.)

DIATKINE, R. (1951): «Signification du fantasme en psychanalyse d'enfant». *Revue Française de psychanalyse*. Tome XV.

FREUD, S. (1926): *Inhibition, symptôme et angoisse*. Paris. PUF. (Trad. cast.: «Inhibición, síntoma y angustia». *Obras completas*. Madrid. Biblioteca Nueva, 1974.)

GREEN, A. (1995): *Propédeutique, la métapsychologie revisitée*. Syssel. Champ Vallon. (Trad. cast.: *La metapsicología revisitada*. Buenos Aires. EUDEBA, 1996.)

LEBOVICI, S.; DIATKINE, R. (1954): «Étude du fantasme chez l'enfant». *Revue Française de Psychanalyse*. Tome XVIII.

MARTY, P.; FAIN, M. (1955): «Importance du rôle de la motricité dans la relation d'objet». *Revue Française de Psychanalyse*. Tome XIX.

MENDEL, G. (1998): *L'acte est une aventure.* Paris. Ed. de la Découverte.

— (1992): *La société n'est pas une famille*. Paris. Ed. de la Découverte. (Trad. cast.: *La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis.* Buenos Aires. Paidós, 1993.)

NASIO, J.D. (1988): *Enseignement de 7 concepts cruciaux de la psychanalyse*. Paris. Rivages–Psychanalyse. (Trad. cast.: *Enseñanza de 7 conceptos cruciales del psicoanálisis*. Barcelona. Gedisa, 1991.)

PIAGET, J. (1936): *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé. (Trad. cast.: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona. Crítica, 1985.)

— (1946): *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé. (Trad. cast.: *La formación del símbolo en el niño*. México. Fondo de Cultura Económica, 1959.)

PIAGET, J.; INHELDER, B. (1966): *La psychologie de l'enfant*. Paris. PUF. (Trad. cast.: *Psicología del niño*. Madrid. Morata, 1984.)

ROSOLATO, G. (1985): *Eléments de l'interprétation*. Paris. Gallimard.

STERN, D. (1981): *Mère enfant, les premières relations*. Bruxelles. Mardaga.

SZTULMAN, H.; BARBIER, A.; CAÏN, J. (1983): *Les fantasmes originaires*. Toulouse. Privat.

WALLON, H. (1985): «Psychologie et éducation de l'enfance». *Revue Enfance*. Paris.

WILDLÖCHER, D. (1970): *Freud et le problème du changement*. Paris. PUF.

WINNICOTT, D.W. (1969*a*): *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris. Payot. (Trad. cast.: *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona. Paidós, 2002.)

— (1969*b*): *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris. Payot. (Trad. cast.: *El proceso de maduración en el*

niño. Barcelona. Laia, 1981.)

Índice